

Adaptoren und ikonische Gesten in Erzählungen: Eine multimodale Untersuchung der Referentialität in der Primarstufe

genehmigte
DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)
am Fachbereich:
Kultur- und Sozialwissenschaften
der RPTU

vorgelegt im Promotionsfach: Germanistik
am 15.06.2023
von Gökhan Özkayın
Erstgutachter: Prof. Dr. Jan Georg Schneider
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ellen Fricke
Datum der Disputation: 23.11.2023

Für Tina und Sofian

Vorwort

Diese Dissertation entstand während meiner Tätigkeit am Institut für Germanistik an der RPTU in Landau. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Dissertation war eine prägende und herausfordernde Zeit, die mir viele neue fachliche und persönliche Erkenntnisse ermöglicht hat. Die Arbeit ist das Ergebnis intensiver Forschung, zahlreicher Herausforderungen und vor allem der Unterstützung vieler Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meinem Doktorvater Prof. Dr. Jan Georg Schneider, der mich während des gesamten Forschungsprozesses mit überaus wertvollen Anregungen und Hilfen begleitet hat. Sein umfassendes Wissen konnte ich nicht nur in kurzen Gesprächen, sondern auch in ausführlichen Diskussionen während aller Phasen der Arbeit stets gewinnbringend nutzen. Ganz besonders möchte ich ihm für seine immerwährende Geduld und Motivationskraft danken. Ohne seine Mühen wäre die Arbeit nicht entstanden. Ebenso möchte ich meiner Zweitprüferin, Prof. Dr. Ellen Fricke, für die Zeit, die Expertise und die sehr wertvollen Anmerkungen sowie Literaturempfehlungen danken, die maßgeblich für die Fertigstellung der Veröffentlichung dieser Dissertation beigetragen haben. Außerdem möchte ich mich auch bei Dr. Jana Bressemer bedanken, die mir ebenfalls bei der Strukturierung und Fertigstellung der Arbeit durch klare und präzise Ratschläge sehr geholfen hat. Auch den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Germanistik in Landau möchte ich für die anregenden Diskussionen und die ausgesprochen freundschaftliche Zusammenarbeit danken. Darüber hinaus möchte ich meiner Familie, insbesondere meiner Tina, für ihre unerschütterliche Unterstützung und ihr Verständnis während der letzten Jahre danken. Zuletzt möchte ich allen Kindern und Lehrern, die bei den Aufnahmen beteiligt waren, meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Auch ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Vielen Dank an alle, die mich auf diesem Weg unterstützt haben!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Sprache und Gestik	4
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit.....	6
2. Klassifikation von Gesten	9
2.1 Klassifikation nach Kendon und McNeill.....	12
2.2 Klassifikation nach Ekman/Friesen	18
2.3 Gesten aus kognitiv-semiotischer Perspektive	21
2.4 Herausforderungen der Gestenklassifikation	28
2.5 Intentionalität und Gesten.....	39
2.6 Kulturelle und sprachübergreifende Variationen	57
3. Erzählen.....	62
3.1 Modelle zum Erzählerwerb	65
3.2 Erzählarten	68
3.3 Kohäsion und Kohärenz	71
3.3.1 Kohäsionsstiftende Mittel.....	73
3.3.2 Kohärenz	81
4. Referentialität	84
4.1 Einzigkeit, Identifizierbarkeit, Vertrautheit und Salienz	85
4.2 Markiertheit und Gesten	93
4.3 Syntaktische Besonderheiten der gesprochenen Sprache	104
5. Methode.....	111
5.1 Setting	112
5.2 Grundlagen der Datenauswertung	127
5.3 AntConc.....	129
6. Datenauswertung.....	130
6.1 Lexikalische Analyse	132
6.1.1 Konnektoren	140
6.1.1.1 Nebensatzeinleitende Konnektoren	141
6.1.1.2 Sonstige Konnektoren.....	160
6.1.2 Wortschatzanalyse.....	170
6.2 Syntaktische Analyse.....	175
6.2.1 Darstellungsarten der Ikonizität	178
6.2.2 Modifikation oder Illustrierung?.....	183
6.3 Analyse der Referentialität	198
6.3.1 Textreferenz und kohäsive Verflechtung.....	198
6.3.2 Kohäsionsstiftende Gesten	208
6.3.3 Adaptoren im Fokus.....	215

7. Schluss.....	227
7.1 Ergebnisse	228
7.1.1 Auswertung der Konnektoren.....	228
7.1.2 Auswertung der Gesten	231
7.1.3 Auswertung der Referentialität	240
7.2 Fazit und Ausblick	243
Literatur	254
Abkürzungsverzeichnis.....	266
Tabellenverzeichnis.....	267
Beispielverzeichnis	269
Abbildungsverzeichnis	271
Eidesstaatliche Versicherung	272
Stellungnahme zur kommerziellen Vermittlung	273
Lebenslauf	274

1. Einleitung

Wenn wir sprechen, bringen wir nicht nur Laute hervor, die bedeutungstragend sind, wir erzeugen häufig auch Gesten¹ und Bewegungen, die redebegleitend auftreten und manchmal sogar das Gesprochene nachahmen, wie wenn wir ein Gefäß mit der Hand bilden, um im Restaurant noch ein Getränk zu bestellen, oder wenn wir zusammen mit dem Zeigefinger und dem Mittelfinger ein umgedrehtes V formen und beide Finger alternierend parallel zueinander bewegen, um das Gehen darzustellen (vgl. Özyürek 2014). Diese Art der visuellen Kommunikation, die während des Sprechens kookkurriert, gehört zum Alltag, ist sehr hilfreich und unbestreitbar ein Teil der menschlichen Kommunikation. Dass wir auch gestikulieren, wenn sich unser Gesprächspartner nicht im selben Raum befindet, wie beispielsweise beim Telefonieren, zeigt für einige Forscher nicht nur, dass Gesten ein Teil der Kommunikation sind, sondern auch die enge Verbindung zwischen Gesten und Denken (vgl. Goldin-Meadow 2003: 246).

Dass die Beschäftigung mit Multimodalität² einen großen Nutzen für die wissenschaftliche Forschung von Sprache hat, ist seit der Antike bekannt und wurde bereits von Cicero und Quintilian als wichtiges Kriterium für eine gute Rede dargestellt (vgl. Kalverkämper 1994: 132). Erst mit dem Aufkommen von digitalen Medien bzw. mit

¹ Der Begriff *Geste* ist im alltäglichen Gebrauch mindestens zweideutig. Die übertragene Bedeutung als Handlung bzw. Zeichen, wie das Mitbringen eines Gastgeschenks, das als eine nette Geste bezeichnet werden kann, wird in dieser Arbeit nicht verwendet.

Im Folgenden ist mit *Gestik* die Gesamtheit der Gesten gemeint, während das Verb *gestikulieren* auf die Handlung bzw. Ausführung von Gesten referiert.

² Unter Multimodalität wird hier das Zusammentreffen von unterschiedlichen Zeichenressourcen (Gestik, Mimik, Blickverhalten, Intonation, Körperbewegung, Körperhaltung etc.) verstanden (vgl. Wildfeuer, Bateman & Hiippala 2020). Im Unterschied zur Multimedialität sind die beteiligten Zeichen bzw. Medien bei der Multimodalität sehr eng miteinander verbunden. Laute, Gestik und Mimik bilden zusammen das multimodale Medium der Face-to-Face Kommunikation. Insbesondere lautsprachliche Äußerungen und redebegleitende Gesten können gemeinsam Bedeutung konstituieren, indem beispielsweise ikonische Gesten in die Nominalphrase integriert werden (vgl. Fricke 2012: 75ff). Zentral ist hierbei die Beteiligung des gesamten Körpers bei der Übermittlung von Informationen (vgl. Gibbs 2006; Mittelberg 2014).

der Hinwendung der Linguistik (vgl. Jäger 2000) zu den „Neuen Medien“, d.h. insbesondere zur internetbasierten Kommunikation, steht die Multimodalität auch im Fokus der interaktionalen Linguistik (vgl. Deppermann, Fiehler & Spranz-Fogasy 2006). In der Antike war lediglich die monologische Form der politischen Rede im Fokus einer Forschung, die der Sache nach bereits multimodal ausgerichtet war (vgl. Müller 1998; Imo & Lanwer 2019: 245). Mit der Hinwendung zum visuellen Teil der Kommunikation im 20. Jahrhundert beginnt die so genannte „multimodale Wende“ (Imo & Lanwer 2019: 245), für manche Wissenschaftler sogar die „visuelle Wende“ (Mondada 2014). Dies hat zur Folge, dass immer mehr sichtbare Formen der Kommunikation in die wissenschaftliche Analyse miteinbezogen werden.

Die Hinwendung zu den visuellen Daten bzw. zu Daten im Allgemeinen hat innerhalb der empirischen Sprachwissenschaft mitunter zu dem Irrglauben geführt, dass die Theorie nicht so wichtig sei wie die Empirie, aufgrund der Fluktuation der Theorien und der Persistenz des Datenmaterials.³ Die Methoden der Beobachtung sowie die Art der Datensammlung hängen jedoch sehr stark mit dem theoretischen Hintergrund der Forschenden zusammen (vgl. Rohlfing 2019: 18). Dementsprechend spielen die theoretischen Grundlagen auch in dieser Arbeit eine wichtige Rolle für die Eruiierung der Daten, weshalb im Folgenden zunächst einige theoretische Perspektiven dargestellt werden, die grundlegend für dieses Forschungsprojekt sind.

1.1 Sprache und Gestik

Die Gestenforschung ist ein recht neues Forschungsfeld, das sich erst vor ca. 20 - 25 Jahren aus verschiedenen wissenschaftlichen Strömungen etabliert hat. Beteiligt an der Gestenforschung sind neben der Sprachwissenschaft u. a. auch die Semiotik, Anthropologie, Psychologie und Kognitionswissenschaft. Die diversen Strömungen aus sehr

³ Die stetigen Veränderungen in der Methodik der Herangehensweise an linguistische Probleme bzw. Phänomene führen dazu, dass immer neue Theorien begründet werden, wohingegen die untersuchten bzw. eruierten Daten sich nicht verändern und dementsprechend in ihrer Form persistent sind. Dies führte zu dem Irrglauben, dass die gesammelten Daten einen höheren Stellenwert in der empirischen Forschung haben, als die theoretischen Grundlagen, mit denen die Daten untersucht werden.

unterschiedlichen Wissensgebieten führen zu einer vielfältigen Betrachtungsweise, die den Einstieg in die Gestenforschung für Interessierte erschwert, da jede Disziplin eigene Zwecke verfolgt und eigene Grundlagen hat.⁴ Zum gemeinsamen Gegenstandsbereich der Gestenforschung gehören sowohl Gesten bzw. Bewegungen des Körpers in Konkurrenz mit verbaler Kommunikation als auch Gesten und Bewegungen, die unabhängig von verbalsprachlichen Äußerungen produziert werden.

In den Kognitionswissenschaften hat seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts sogar eine Art Paradigmenwechsel hinsichtlich der Verkörperung kognitiver Prozesse stattgefunden (vgl. u. a. Lakoff & Johnson 1999; Kiesow 2014: 204). Wichtige Stichworte sind *embodied mind* bzw. *embodied cognition*.⁵ Nach der *embodied mind* theory lassen sich kognitive Prozesse wie beispielsweise das Denken, Sprechen oder Gestikulieren nur vor dem Hintergrund einer körperlichen bzw. senso-motorischen Situierung begreifen (vgl. Johnson 1987, 2007; Sweetser 1990; Varela, Thompson & Rosch 1992; Damasio 1994; Gibbs 1994; Lakoff & Johnson 1999). Bedeutungen und Funktionen sind begründet in der Beschaffenheit unseres Körpers, Gehirns und der physischen sowie kulturellen Umgebung, in der wir uns befinden (vgl. Johnson 1992: 346). Ebenfalls Anfang der neunziger Jahre und zu Beginn des neuen Jahrtausends erscheinen auch vermehrt wissenschaftliche Arbeiten in der linguistischen Interaktions- und Gesprächsforschung: vgl. u. a. Stivers & Sidnell 2005; Schmitt 2007; Mondada & Schmitt 2010; Haddington, Mondada & Neville 2013; Streeck, Goodwin & LeBaron 2013 (vgl. hierzu u. a. Mondada 2014: 988; Fricke & Mittelberg 2018: 312). Ein weiterer Stützpfeiler für das Aufkommen der so genannten *multimodalen Wende* ist die medienlinguistisch fundierte Pragmatik bzw. grammatische Beschreibung im Allgemeinen. Die Multimodalität der geschriebenen und insbesondere der gesprochenen Sprache wurden auch ausgehend von einem prozessorientierten Medienbegriff theoretisch konzeptualisiert (vgl. Schneider 2017, 2018). Da multimodale Analysen zwangsläufig inhärente Medialitätseffekte beschreiben, war die Medienlinguistik für die Gestenforschung genauso ertragreich wie auch umgekehrt. Diese

⁴ Auch diese interdisziplinäre Ausrichtung der Gestenforschung macht eine präzise theoretische Grundlegung unabdingbar.

⁵ Verkörpertes Bewusstsein bzw. Verkörperte Kognition

parallelen Entwicklungen haben zur Etablierung der Gestenforschung als interdisziplinärer Forschungsgegenstand geführt (vgl. Fricke 2007: 143ff).

Was unter einer Geste verstanden wird, interessiert diverse wissenschaftliche Disziplinen. So wurden bereits in der Antike Versuche unternommen, um zu erläutern, was Gesten sind (Müller 1998). Angesichts der Tatsachen, dass es keine allgemein akzeptierte Gestendefinition gibt, werden im Folgenden zwei prominente Klassifikationsversuche von McNeill (1995, 2000, 2005, 2014) und Ekman/Friesen (1969; 1979; 1984; Ekman 2016) erläutert und damit verbundene Definitionsversuche dargestellt.⁶ Einige der herangezogenen Kriterien bei den Definitionen weisen einen Entwicklungsprozess in der Präzisierung des Phänomenbereichs der Gestik auf.

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Das Zusammenspiel von Körperbewegungen bzw. Gesten und Sprache in Erzählungen von Grundschulern steht im Fokus dieser Arbeit. In dieser multimodalen Untersuchung werden nicht nur syntaktische Strukturen und Muster untersucht, die Erzählungen ausmachen, sondern auch Körperbewegungen, die während einer Erzählung produziert werden. Bisherige linguistische Studien zum mündlichen Erzählen⁷ beziehen sich hauptsächlich auf die Beschreibung verbaler Erzählfähigkeiten. Erzählen findet jedoch häufig unter den Bedingungen der zeitlich-räumlichen Ko-Präsenz von Sprechern und Hörern statt, wodurch der Einsatz von körperlichen Bewegungen wahrgenommen werden kann (vgl. König & Oloff 2019). Die Erforschung von Erzählungen als multimodale und körperliche Handlungen steht im Fokus der Arbeit. Dabei werden gewonnene Erkenntnisse auch im Hinblick auf vorhandene Modelle, die die Multimodalität des Erzählens nicht berücksichtigen, überprüft, beispielsweise

⁶ Diese Art von definitorischen Problemen erscheinen in der linguistischen Forschung häufig, insbesondere dann, wenn der Gegenstandsbereich interdisziplinär erforscht wird. Ähnliche Probleme gibt es bei der Definition eines Satzes: Die „Definition der Einheit Satz stellt eines der großen Probleme sprachwissenschaftlicher Theorien dar“ (Tugendhat & Wolf 1983: 22). „Es existieren annähernd 200 Definitionen von Satz“ (Volmert 2005: 25). Auch wenn die Anzahl der Definitionsversuche in der Gestenforschung nicht so hoch ist, gibt es auch hier, je nach Forschungsansatz und wissenschaftlicher Disziplin, sehr unterschiedliche und vielfältige Vorschläge.

⁷ *Erzählen* ist die Wiedergabe zusammenhängender Ereignisse (vgl. Becker/Stude 2017: 1).

textgrammatische bzw. referentielle Effekte, die auch multimodal realisiert werden, und Kohäsionsgesten, die, unter Umständen mit sprachlichen kohäsionsstiftenden Mitteln korrelieren.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Untersuchung der sprachlichen sowie gestischen Entwicklung von Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren. Hierbei wird gezeigt, dass verschiedene Erzählstimuli bzw. -anlässe auch zu unterschiedlichen Ergebnissen sowohl in der Quantität und Art der Gesten als auch in der Art der sprachlichen Konstruktion des textuellen Sinnzusammenhangs führen. Des Weiteren wird gezeigt, dass Wiederholungen während einer Erzählung, bei redebegleitenden Gesten und auch in der verbalen Äußerung selbst, ein Grundprinzip der Musterbildung darstellen. Dieselben strukturellen Prinzipien bilden Einheiten mit unterschiedlicher Komplexität und Funktionalität (vgl. Fricke 2012; Bressem 2015).

Die Erforschung und Verbesserung der mündlichen Erzählfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gehört, laut den Bildungsstandards im Fach Deutsch, zu den Standards des Kompetenzbereiches *Sprechen und Zuhören*. In den Bildungsstandards wird nicht nur die Entwicklung der verbalen Ausdrucksweise angesprochen, sondern auch verkörperte Kommunikationsformen wie Gestik, Mimik und Körpersprache (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004: 10).

Insbesondere in der Primarstufe findet der größte Teil des Unterrichts mündlich und in einem „tendenziell Alltagssprachlichen Register“ statt (Webersik 2015: 18). Ungenauigkeiten auf formaler Ebene werden häufig durch Gestik, Mimik, Intonation oder einem gemeinsamen Wissenshintergrund kompensiert (vgl. ebd.). Des Weiteren werden beim mündlichen Erzählen mehr Gestaltungsmittel genutzt als beim schriftlichen Erzählen. Zu diesen Mitteln gehören neben Gestik und Mimik auch die Stimmführung, Lautmalerei, sowie sonstige dramaturgische Mittel, die eingesetzt werden können, weshalb das mündliche Erzählen näher an den persönlich erlebten Eindrücken und ihren gefühlsmäßigen „Tönungen“ ist (vgl. Claussen & Merkelbach 1995: 17).

Die thematische Ausrichtung der Arbeit kann nicht nur einen Beitrag für die multimodale Erforschung von Erzählungen leisten, sondern auch für die Untersuchung der

Entwicklung der Erzählkompetenzen in der Primarstufe. Darüber hinaus werden theoretische Forschungen zur Referentialität, die für die Schriftsprache oder auch für die gesprochene Sprache konzipiert wurden, systematisch in Bezug auf auftretende Phänomene in der verkörperten Erzählung überprüft. Durch die Diskussion in den genannten Themenbereichen ist die Untersuchung in der Gestenforschung, Referenzforschung sowie in der Erzählforschung gleichermaßen angesiedelt.

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Geschichte der modernen Gestenforschung kurz skizziert. Anschließend werden Gesten bzw. Körperbewegungen nach McNeill und Ekman/Friesen klassifiziert. Dabei wird insbesondere auf die Subklassifikationen und die redebegleitenden Gesten bzw. Bewegungen eingegangen. Des Weiteren werden im dritten Kapitel Gesten und Bewegungen des Körpers aus einer kognitiv-semiotischen Perspektive betrachtet, wobei neben der Skizzierung der Peirceschen Semiotik auch seine Kategorienlehre vordergründig dargestellt werden. Letztlich wird im besagten Kapitel neben der Darstellung von kulturellen bzw. sprachvergleichenden Phänomenen, auch auf eine ausführliche Darstellung des Intentionalitätsbegriffs eingegangen. Dabei werden hauptsächlich die Arbeiten von Anscombe (1957) und Husserl (1913) zur Intentionalität dargestellt. Dieser philosophisch orientierte Zugang zur Intentionalität soll zusammen mit der Erforschung der Referentialität helfen, die untererforschten Adaptoren genauer zu durchleuchten. Im nächsten Kapitel werden unter anderem drei Modelle des Erzählerwerbs vorgestellt: der erste sprachwissenschaftlich orientierte Ansatz von Labov/Waletzky (1973), die schematheoretische Methode nach Boueke et al. (1995) und der interaktionale Ansatz nach Hausendorf/Quasthoff (1996). Zusätzlich werden ebenfalls die unterschiedlichen Erzählarten, die im Korpus vorkommen, dargestellt. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen für die verbalsprachlichen Aspekte der Untersuchung vorgestellt, speziell textgrammatische Effekte wie Kohäsion und Kohärenz. Im vierten Kapitel werden weitere Phänomene, die die Referentialität betreffen, wie Definitheit, Spezifität und Salienz untersucht. Dabei werden auch die Theorien bzw. Referentialitätskonzepte *Identifizierbarkeit* nach Givon (1988) und *Vertrautheit* nach Heim (1982) vorgestellt. Im Anschluss daran wird das vierte Kapitel mit der Darstellung der Markiertheitstheorie und der Vorstellung der syntaktischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache abgeschlossen. Nach der theoretischen Fundierung der Arbeit, folgen die Beschreibungen

der Methoden und die Analyse der erhobenen Daten. Das sechste Kapitel ist reserviert für die Datenauswertung. Die Auswertung der Daten wird in drei Unterkapitel aufgeteilt. Im ersten Unterkapitel wird eine lexikalische Analyse vollzogen. Hierbei werden vornehmlich die Konnektoren und bestimmte Substantive insbesondere hinsichtlich der Quantität und der Verteilung nach den jeweiligen Klassenstufen untersucht. Im zweiten Unterkapitel hingegen steht die Erforschung der Gesten im Fokus. Bei der Analyse der Gesten werden zunächst die unterschiedlichen Darstellungsarten der ikonischen Gesten präsentiert und mit Beispielen illustriert. Anschließend werden vier so-*Konstruktionen* nach Stukenbrock (2010; 2015) dargestellt und mit Beispielen präsentiert. Letztlich wird das sechste Kapitel mit der Analyse der Referentialität beendet. Dieses Unterkapitel wird erneut unterteilt in die Erforschung der Textreferenz bzw. der kohäsiven Verflechtung durch verbalsprachliche Äußerungen und der Erforschung von kohäsiven Gesten. Das dritte Unterkapitel des sechsten Abschnitts wird mit der Erforschung der Adaptoren abgeschlossen. Im siebten Kapitel werden erneut die Ergebnisse aus dem sechsten Kapitel reflektiert und insbesondere im Hinblick auf die Verteilung nach den jeweiligen Klassenstufen explorativ-statistisch ausgewertet. Abgeschlossen wird die Dissertation mit einem Fazit, indem alle gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst werden, und einem Ausblick für zukünftige Forschungen im Bereich der multimodalen Nacherzählungen in der Primarstufe.

2. Klassifikation von Gesten

Die Erforschung von Gesten, oder allgemeiner der multimodalen Kommunikation, ist historisch nicht auf die Antike und die moderne Gestenforschung beschränkt. Auch dazwischen gab es einige Versuche, die Sprache multimodal⁸, also hinsichtlich Gestik, Mimik, Körperhaltung und -bewegung, zu analysieren. Aus linguistischer und semiotischer Perspektive sind hier u. a. Wilhelm Wundt (1832-1920), Karl Bühler (1879-1963), Louis Hjelmslev (1899-1965) und Roman O. Jakobson (1896-1982) zu nennen (vgl. Fricke 2012: 57-76).

⁸ Der Begriff *Multimodalität* taucht erst in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts auf (vgl. Bezemer & Creese 2018: 281).

Auffällig an der Liste ist, dass die meisten Autoren ihre wissenschaftliche Forschung interdisziplinär betrieben. Wilhelm Wundt beschäftigte sich mit der Physiologie, Psychologie und Philosophie. Er gilt als der Mitbegründer der so genannten Völkerpsychologie bzw. Kulturpsychologie (Wundt 1916), eine wissenschaftliche Ausrichtung in der Psychologie, die sich im 19. und frühen 20. Jahrhundert etablierte. Der Gegenstandsbereich dieser wissenschaftlichen Teildisziplin wird heute vor allem von Soziologen, Ethnologen, Kulturanthropologen und diversen Teilbereichen der Psychologie untersucht. Der Begriff Völkerpsychologie wird heutzutage nicht verwendet, da die Humanwissenschaften nicht mehr davon ausgehen, dass Völker eine homogene Psyche besitzen, die einheitlich betrachtet werden kann (vgl. Schneider 1990; Eckardt et al. 1997; Kendon 2004).

Karl Bühler war studierter Mediziner und Psychologe, dessen psychologische Forschungen in sprachtheoretischen Arbeiten gipfelten, die bis heute die Grundlage für viele Forschungsansätze innerhalb der Linguistik und der Kommunikationswissenschaften sind, insbesondere seine Arbeiten zur Deixis, worin er die Körperlichkeit der Kommunikation aufzeigt (vgl. Bühler 1982).

Roman Jakobson war Slawist, Linguist und Semiotiker. Jakobson und auch Hjelmslev haben sich beide mit dem Strukturalismus befasst und im Wesentlichen zur Entwicklung sowie zur Popularität in der Zeit beigetragen. Jakobson hat sich daneben u. a. mit Literaturwissenschaft, Poetik (Jakobson, Holenstein & Schelbert 1979), Kindersprache (Jakobson 1978) und Kommunikationswissenschaften (Erweiterung des Organon-Modells von Bühler) beschäftigt (vgl. Holenstein 1992). Weitere Autoren, die sich ebenfalls mit Gesten im weitesten Sinne von der Antike bis ins 20. Jahrhundert beschäftigt haben, werden von Kendon (2004: 17-83; Kendon 2007: 13-17) ausführlich dargestellt.

Die erste ausführliche und systematische Darstellung, insbesondere der redegleitenden Gesten, wurde von David Efron (1972) verfasst. Seine kulturvergleichende Untersuchung ist die erste Studie, die auf Videoaufnahmen und auf Zeichnungen festgehaltenen Beobachtungen von alltäglichen Situationen beruht. Diese sowohl qualitative als

auch quantitative Untersuchung Efrons ist der Ausgangspunkt für die systematische Erforschung von redebegleitenden Gesten in der aktuellen Gestenforschung. Efron bediente sich bei seinem Klassifikationsschema bei Arbeiten von Wilhelm Wundt. Die Nähe zu Wundts Ansätzen ist damit zu begründen, dass auch Efron versucht, kulturelle Unterschiede in der Art und der Verwendung von Gesten aufzuzeigen (vgl. Fricke & Mittelberg 2018: 312). Efron untersuchte bzw. beobachtete sizilianische und litauische jüdische Immigranten im Süden der Stadt New York und holte sich Unterstützung, indem er die Menschen, die er observierte, von Künstlern (hauptsächlich von Stuyvesant Van Veen) zeichnen ließ.

Im nächsten Abschnitt werden die Klassifikationsmodelle von McNeill/Kendon und Ekman/Friesen aufgeführt, da diese Systeme für den analytischen Teil der Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Die Klassifikationen werden kurz skizziert und die wichtigsten Gestenarten für die Zwecke dieser Dissertation ausführlicher dargestellt. Im besonderen Fokus stehen dabei redebegleitende Gesten, wie ikonische Gesten und Beats (McNeill 2000, 2005), darüber hinaus redebegleitend erscheinende Manipulatoren⁹ bzw. Adaptoren (Ekman & Friesen 1969; Friesen, Ekman & Wallbott 1979; Ekman 2004). Alle hier präsentierten Klassifikationen beziehen sich ursprünglich auf die Arbeiten von Wundt und Efron.

Die gemeinsame Betrachtung von Kendon und McNeill hängt nicht mit einem gemeinsamen wissenschaftlichen Hintergrund zusammen, sondern mit einer engen, vielleicht auch unfreiwilligen¹⁰ Zusammenarbeit durch gemeinsame Weiterentwicklungen vorherrschender Theorien und durch gegenseitige Kritiken, die zu Präzisierungen der

⁹ Mit Manipulatoren sind Bewegungen gemeint, bei denen ein Körperteil, meistens die Hand, ein anderes Körperteil berührt bzw. *manipuliert*. Diese Art von Handlungen sind äußerst heterogen und können unterschiedlich ausgeprägt sein. U. a. Berührungen oder Kratzen anderer Körperteile oder Objekte. Darüber hinaus können Manipulatoren auch in Form von klopfen, tippen oder hin und her bewegen von Körperteilen usw. auftauchen (vgl. Ekman & Friesen 1969; Friesen, Ekman & Wallbott 1979; Ekman 2016); Krauss, Chen & Chawla 1996; Zakharine 2005; Neff et al. 2011).

¹⁰ Mit einer unfreiwilligen Zusammenarbeit ist gemeint, dass beide Autoren keinen Text zusammen verfasst bzw. eine Theorie begründet haben, aber immer wieder durch Kritik und gegenseitigen Inspirationen bestimmte Theorien innerhalb der Gestenforschung weiterentwickelt haben.

eigenen Forschung beigetragen haben, wie nachfolgend gezeigt wird. Darüber hinaus sind der beobachtete Phänomenbereich und die deskriptiven Methoden bei der Analyse und Interpretation von Gesten vergleichbar. Unterschieden haben sich beide unter anderem darin, dass Kendon nicht so sehr bestrebt war, eine Klassifikation von Gesten systematisch zu erarbeiten wie McNeill.

Die Klassifikation von Ekman/Friesen wird ebenfalls in die Untersuchung miteinbezogen, da Ekman/Friesen einen Phänomenbereich der Körperbewegung beschreiben, der von der modernen linguistisch geprägten Gestenforschung außer Acht gelassen wird, weil diesen Bewegungen kein propositionaler Gehalt beigemessen wird. Gemeinsam haben diese so genannten Manipulatoren bzw. Adaptoren, dass sie häufig, z.B. auch im Untersuchungskorpus dieser Arbeit, auftreten und somit einen großen Bestandteil der körperlichen bzw. visuellen Erzählung ausmachen. Im Kapitel 2.2 wird sowohl das Klassifikationsmodell von Ekman/Friesen dargestellt, als auch auf die Besonderheiten und die Bedeutung von Manipulatoren für dieses Dissertationsprojekt eingegangen.

2.1 Klassifikation nach Kendon und McNeill

Einer der auffälligsten Unterschiede zwischen den Auffassungen beider Autoren betrifft insbesondere die Form einer Geste. Während es nach Kendons Theorie möglich ist, redegleitend erscheinende Gesten mit jeglichen Körperteilen zu realisieren, also auch Bewegungen des Kopfes, Blicke, Körperhaltungen oder sonstige Körperteile, gibt es bei McNeill Einschränkungen. McNeill betrachtet in seinen frühen Forschungen ausschließlich Hand- und Armbewegungen (vgl. McNeill 1995). In seinen späteren Arbeiten finden sich Definitionen von Gesten, die auch andere Körperteile, außer Hände und Arme, berücksichtigen:

„A gesture is an unwitting, non-accidental, non-goal-directed action, orchestrated by speaker-created significances, having features of manifest expressiveness, that enacts imagery (not necessarily by the hands or hands alone), and is generated as part of speaking“ (McNeill, Levy & Duncan 2015).

Die Ergänzung in der Klammer zeigt das Eingeständnis von McNeill, dass nicht nur Hand- und Armbewegungen als Geste aufgefasst werden. Die Erkenntnis Kendons, dass redebegleitende Gesten und verbale Äußerung als Einheit betrachtet werden müssen, da sie zusammen im Äußerungsprozess die Bedeutung bzw. Illokution der Äußerung konstituieren, gilt als einer der größten Antreiber in der Gestenforschung: „Speech and movement appear together, as manifestations of the same process of utterance” (Kendon 1980: 208).

McNeill ist Psychologe und Linguist und beschreibt die redebegleitenden Gesten als einen kognitiven Prozess im Zusammenspiel zwischen Gehirn und Körper (vgl. McNeill 1995). In seinen Definitionsversuchen tauchen folgende Eigenschaften von Gesten regelmäßig auf: 1. *Sie treten meistens spontan auf.* 2. *Sie sind verbunden mit der Sprache hinsichtlich Tempus¹¹, Semantik und Funktion.* Aus semantischer Sicht kann eine Geste sowohl redundant sein als auch ergänzende Informationen zur verbalen Bedeutung hinzufügen. Redebegleitende Gesten erhalten ihre Bedeutung im Zusammenhang mit der verbalen Äußerung. Das unterscheidet sie von Gebärden in der Gebärdensprache. Dort haben Gebärden eine eigenständige, segmentierte Bedeutung, unabhängig von verbalen Äußerungen. 3. *Sie sind in den Intonationsverlauf einer Äußerung integriert.* Dieser phonologische Aspekt ist für McNeill ein weiterer Indikator für die Verbundenheit der Gesten mit dem Gesprochenen. Aus diesen drei Punkten lassen sich Eigenschaften für redebegleitende Gesten eruieren, die auch den Analyseteil dieser Arbeit begleiten werden: Redebegleitende Gesten sind verbunden mit dem Gesprochenen in Bezug auf temporale Kookkurrenz, semantische und pragmatische Bedeutung und Prosodie.

Eine Konvergenz zeigen beide Autoren in der Analyse des Zusammenspiels von Gestik und Sprache: Die Trennung zwischen verbaler und non-verbaler Kommunikation ist für McNeill (vgl. 1985, 1995) nicht ertragreich hinsichtlich der Erforschung von redebegleitenden (manuellen) Gesten. Da die Proposition bzw. die Illokution der Äußerung im Zusammenspiel beider Modi entstehe, führe die Trennung in verbale und

¹¹ Mit Tempus ist hier die zeitliche Organisation bzw. Realisation der verbalen Äußerung und der produzierten Geste gemeint. Beide Handlungen laufen relativ synchron zueinander ab. Detaillierte Ausführungen zu den Gestenphasen zeigt McNeill in *Hand and Mind* (vgl. 1995: 26).

non-verbale Kommunikation dazu, dass in der Forschung Gesten wie ein Mysterium behandelt werden (vgl. Kendon 2007: 25). Dabei sind für McNeill Gestik und Sprache zwei Seiten desselben mentalen Prozesses (vgl. McNeill 1995: 1). Wenn im Folgenden der Begriff *non-verbal* verwendet wird, dann ausschließlich um auf den modalen Unterschied zwischen dem Sprechen und der Produktion einer Geste zu verweisen, ohne auf die bedeutungskonstituierende Eigenschaft des Zusammenspiels, die illokutionäre Funktion oder allgemein auf den mentalen Prozess zu verweisen.

Die besondere Art der Zusammenarbeit zwischen Kendon und McNeill ist im Falle des Terminus *Kendon's Continuum* besonders ersichtlich. Er stammt von McNeill (vgl. 1995: 37) und bezeichnet eine von Kendon eingeführte Anordnung bzw. Skala von Typen von Gesten (vgl. Kendon 1988). Diese Topologie der Gesten wurde von McNeill als Fachterminus und gleichzeitig als Klassifikationsschema für Gestentypen eingeführt (vgl. Kendon 2004; McNeill 2000, 2005). Die Pole am Ende dieser Skala sind auf der linken Seite die bereits vorgestellten *rederebegleitenden Gesten* und am anderen Ende der Skala die *Gebärdensprache*. Diese Gestenart wird nachfolgend zusammen mit den Gestentypen, die dazwischen liegen, für die Vollständigkeit vorgestellt, auch wenn sie für den Analyseteil nicht relevant sind, da dort hauptsächlich die rederebegleitenden Gesten untersucht werden.

Embleme sind stark konventionalisierte Gesten, die auch ohne sprachliche Begleitung innerhalb einer konventionalisierten Gruppierung bedeutungstragend sind. Dies schließt nicht aus, dass auch emblematische Gesten rederebegleitend erscheinen, sowohl redundant als auch informationssteigernd. Der letzte Gestentypus in *Kendon's Continuum*, der auch zwischen den Polextremen liegt, umfasst die Gruppe der *pantomimischen Gesten*. Je nach Perspektive der Beschreibung können sich die Positionen von emblematischen und pantomimischen Gesten verschieben. Die Polextreme *rederebegleitenden Gesten* auf der linken Seite und die *Gebärdensprache* auf der rechten Seite sind starr.¹²

¹² Eine detaillierte Beschreibung für die Bedingung der Verschiebung innerhalb Kendon's Continuum wird von Fricke (2007) dargestellt.

rederebegleitende Gesten – Pantomime – Embleme – Gebärdensprache

(Abb. (1) Kendons Kontinuum nach McNeill 2000)

Die Anordnung der Gesten erfolgt nach Kriterien, die gleichzeitig auch die Eigenschaften der Gestentypen beschreiben: Konventionalisierung, obligatorische Anwesenheit der Rede, sprachliche Eigenschaften.

Anhand dieser Kriterien sind die *rederebegleitenden Gesten* folgendermaßen zuzuordnen: Sie sind nicht konventionalisiert, die Anwesenheit von sprachlichen Äußerungen ist obligatorisch, die Gesten selbst zeigen keine sprachlichen Eigenschaften, d. h. sie sind nicht unabhängig von der Sprache bedeutungstragend.

Die *pantomimischen Gesten* sind ebenfalls nicht konventionalisiert, hier gibt es eine obligatorische Abwesenheit von verbalen Äußerungen. Ebenso wie die rederebegleitenden Gesten zeigen auch diese Gesten keine sprachlichen Eigenschaften.

Emblematische Gesten sind konventionalisiert. Sie können sowohl von sprachlichen Äußerungen begleitet sein als auch in Abwesenheit von Sprache produziert werden. Diese Art von Gesten kann sprachliche Eigenschaften haben, da es möglich ist, mit ihnen Sprache zu ersetzen, ohne die Bedeutung der Äußerung zu verändern. Die *Gebärdensprache* ist konventionalisiert und jede Sprachgemeinschaft hat eine eigene Gebärdensprache. Lautsprachliche Elemente sind in der Gebärdensprache nicht vorhanden, weshalb die Gebärdensprache selbst inhärent Eigenschaften aufweist, die auch in lautsprachlichen Äußerungen zu finden und somit auch segmentierbar sind.

Die Subklassifikation der Gesten ist für die Belange dieser Arbeit von besonderer Bedeutung. Vor allem die Unterkategorisierung der rederebegleitenden Gesten. McNeill unterteilt die rederebegleitenden Gesten in folgende Untergruppen: *Ikonische Gesten*, *Metaphorische Gesten*, *Taktstockgesten (Beats)*, *Kohäsionsgesten* und *Zeigegesten* (vgl. McNeill 1995).

Es gibt einige Probleme, die mit dieser Art der Klassifizierung der redebegleitenden Gesten auftauchen: Die Nebenordnung der Kohäsionsgesten zusammen mit den anderen Arten erweckt den Eindruck, dass es sich hierbei formell um eine andere Art von Geste handelt. Kohäsionsgesten sind jedoch als verbindende Gesten zu verstehen, die selbst auch ikonisch, metaphorisch oder auch deiktisch sein können. Die Funktion von diesen Gesten liegt darin, zeitlich voneinander getrennte, aber inhaltlich zusammengehörige Redeabschnitte miteinander zu verbinden (vgl. Levy & McNeill 2015; Perniss & Özyürek 2015). Das Problem bei dieser Klassifizierung ist die Vermischung von Form und Funktion der Gestenarten. Ein weiteres Problem ist die unzureichende Differenzierung McNeills zwischen metaphorischen und ikonischen Gesten (vgl. Müller 1998).

Ikonische Gesten stehen in enger Beziehung mit dem semantischen Inhalt bzw. dem propositionalen Gehalt des Gesagten. Sie sind mentale Repräsentationen konkreter Objekte bzw. Ereignisse. Durch ikonische Gesten versucht der Sprecher, seine Aussage bildlich darzustellen. Sie können sich auch auf abstrakte Sachverhalte beziehen, wodurch die Abgrenzung zu den metaphorischen Gesten erschwert wird. Ikonische Gesten können koexpressiv auftauchen oder auch komplementär. Koexpressive ikonische Gesten drücken aus semantischer und pragmatischer Perspektive dieselbe Bedeutung aus. Komplementäre ikonische Gesten beziehen sich zwar auch auf dasselbe Bezugsobjekt, sie ergänzen jedoch die Bedeutung des Gesagten.

Metaphorische Gesten sind nach McNeills Beschreibung den ikonischen Gesten sehr ähnlich. Mit beiden Arten kann die Intention verfolgt werden, bildliche Aspekte des Gesagten darzustellen. Der Unterschied ist, dass die bildliche Darstellung der Geste sich auf ein abstraktes Konzept bezieht und nicht auf konkrete Objekte oder Ereignisse.

Taktstockgesten/Beats sind Gesten mit einer diskursstrukturierenden Funktion. Der Name *Beat* ist inspiriert von Efrons *batons*.¹³ Nach Fricke (2007: 172) resultiert der Name aus einer Formähnlichkeit mit dem Taktschlag in der Musik. Die Funktion der *Beats* ist heterogen. Sie können sich auf die Struktur des Diskurses beziehen, auf

¹³ Das Englische Wort für *Taktstock*

prosodische Phänomene oder bestimmte Aspekte des Gesagten hervorheben bzw. markieren. Taktstockgesten nehmen selten Bezug auf den semantischen Bedeutungsgehalt des Gesagten, sie strukturieren viel häufiger den Diskurs oder fügen dem Gesagten eine pragmatisch interpretierbare Bedeutung bei. Beats tauchen auch auf, wenn neue Diskursreferenten in den Diskurs eingeführt werden. Beats können sich auch auf die narrative Struktur von Erzählungen beziehen. Anders als McNeill es sieht, gibt es in der neueren Forschung zu den Beats diverse Ansätze, die äußerst heterogene Funktionen für *Beats* in ihren Studien ausmachen (vgl. u. a. Prieto et al. 2018; Vilà-Giménez, Igualada & Prieto 2019; Vilà-Giménez & Prieto 2020).

Kohäsionsgesten sind, wie bereits erwähnt, dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die Repetition einer Geste thematisch zusammengehörende Diskurseinheiten miteinander verbinden. Die Wiederholung der ähnlichen Geste zeigt einen textuellen Zusammenhang. Auf diese Art hergestellte thematische Zusammenhänge, die für Erzählungen eine große Rolle spielen, sind auch im Fokus dieser Arbeit. Kohäsive Gesten¹⁴ können sowohl auf abstrakte als auch auf konkrete Diskursreferenten verweisen. Die Form der Zusammengehörigkeit der Textelemente kann sehr vielgestaltig sein, weshalb die bereits erwähnten Probleme hinsichtlich der Abgrenzung mit den anderen Subkategorien existieren. Des Weiteren können auch der genutzte Raum oder repetitive Bewegungsabläufe kohäsiv fungieren (vgl. McNeill 1995: 16ff).

Deiktische Gesten stellen hinsichtlich der Referenz einen Sonderfall dar. Deiktische Zeigegesten können sowohl auf Konkreta als auch auf Abstrakta referieren. Der Sprecher zeigt mit einer abstrakt-deiktischen Geste auf Dinge, die nicht tatsächlich im visuellen Umfeld des Sprechers und des Hörers sind. Stattdessen zeigt er auf Räume und Dinge, die im Zusammenhang mit dem Diskurs stehen und auf abstrakte Sachverhalte verweisen (ebd.: 18).

¹⁴ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Terminus *kohäsionsstiftende Geste* verwendet, auch um sich von bisherigen Definitionen abzulösen und somit die kohäsionsstiftende Funktion solcher Gesten hervorzuheben, die unterschiedliche Formen haben können, wodurch sie auch in die Gruppen der bereits erwähnten anderen Gestenarten kategorisiert werden können.

2.2 Klassifikation nach Ekman/Friesen

Den Begriff der Geste lehnt Ekman ab, da er unpräzise sei. Stattdessen unterscheidet er vier unterschiedliche Arten von Bewegungen (movements), die mit verschiedenen Körperteilen realisiert werden können (Ekman 2016).¹⁵ Die Arten der Bewegungen werden folgendermaßen unterschieden: *Embleme*, *Illustratoren*, *Regulatoren* und *Manipulatoren (Adaptoren)*¹⁶. Da die Ausführungen von Ekman/Friesen ebenfalls auf die Klassifikation des Pioniers der Gestenforschung Efron (1972) zurückzuführen sind, gibt es einige Überschneidungen mit der Klassifikation McNeills.

Embleme sind körperliche Zeichen eines Individuums, die innerhalb einer Kultur und Gesellschaft ohne sprachliche Beifügung verstanden werden können. Embleme können unabhängig von Sprache von einem Mitglied der konventionalisierten Gruppe verstanden werden (vgl. Ekman & Friesen 1984: 111). Generell können Embleme einen bestimmten Teil der Sprache ersetzen und eindeutige Signale übermitteln, wie etwa die Daumen-hoch-Geste, womit der Produzent der Geste signalisiert, dass das Gehörte als positiv empfunden wurde und damit dem Sprecher bzw. der Sprecherin beispielsweise das Signal vermittelt, mit der Rede fortzufahren. Embleme sind kulturell definiert und tragen einen speziellen Bedeutungsgehalt (vgl. ebd.: 103). Anders als bei Efron, aber identisch zu McNeill, bilden Embleme bei Ekman/Friesen keine Subkategorie der redebegleitenden Gesten, sondern eine eigenständige. Ekman/Friesen definieren *Embleme* als konventionalisierte redeersetzende Gesten und stellen sie den redebegleitenden *Illustratoren* gegenüber. An diesem Punkt unterscheiden sich die Auffassungen von McNeill und Ekman/Friesen, da *Embleme* den *Illustratoren*

¹⁵ „I don't use the term *gesture* because it is too imprecise. Instead, I distinguish three very different ways in which movements (usually of the hands, but sometimes of the head or shoulders) provide information (Ekman 2016).“

¹⁶ In früheren Arbeiten (vgl. Ekman & Friesen (1969); Ekman & Friesen (1972)) wird der Begriff *Adaptor* verwendet, den sie von Efron (1972) übernehmen. In den späteren Arbeiten wird der Terminus ersetzt durch Manipulator (vgl. Friesen, Ekman & Wallbott 1979; Scherer & Ekman 1982; Ekman 2016). Den Wechsel zum neuen Terminus begründen die Autoren indem sie darlegen, dass es sich bei diesem Gestentypus häufig um Manipulationen handelt, also Berührungen des Körpers mit anderen Körperteilen oder Objekten: z. B. das Kratzen des eigenen Kopfes.

gegenübergestellt werden und somit ausschließlich redeersetzend erscheinen. Bei McNeill hingegen können Embleme sowohl redebegleitend als auch redeersetzend auftauchen. In der vorliegenden Arbeit wird die Embleme-Definition von McNeill verwendet.

Die redebegleitenden Gesten werden bei Ekman/Friesen als *Illustratoren* gekennzeichnet. Illustratoren werden von den anderen beiden Arten abgegrenzt durch die obligatorische Anwesenheit von sprachlichen Äußerungen. „Illustrators are movements which are directly tied to speech, serving to illustrate what is being said verbally“ (Ekman & Friesen 1969: 68). Illustratoren werden in sechs Subkategorien unterteilt: „*Batons* (akzentuieren ein Wort) *Ideographen* (skizzieren den Verlauf und die Richtung von Gedanken) *Deiktiken* (zeigen auf ein Objekt) *Rhythmographen* (bilden den Rhythmus oder das Tempo ab) *Kinetographen* (bilden eine körperliche Aktion ab) *Piktographen* (zeichnen das Bild des Referenzobjekts in der Luft)“ (vgl. ebd.).

Regulatoren sind Gesten, die aus formaler Sicht äußerst heterogen sind. Auch die Funktionen der regulatorischen Körperbewegungen können unterschiedlich sein. Die übergeordnete Funktion dieser Gesten ist auf die Steuerung des Gesprächs zwischen Sprecher und Hörer komprimierbar. Ekman und Friesen (1969: 82) beschreiben diese Klasse der Gesten folgendermaßen:

„[...] maintain and regulate the back-and-forth nature of speaking and listening between two or more interactants. They tell the speaker to continue, repeat, elaborate, hurry up, become more interesting, less salacious, give the other a chance to talk, etc. They tell the listener to pay special attention, to wait just a minute more, to talk, etc.“

In der Beschreibung oben werden die diversen Funktionen der Gesprächsregulation dargestellt. Beispielhafte, bekannte Formen an Regulatoren sind das Kopfnicken oder ein Lächeln, das dem Redner Zustimmung vermittelt. Es gibt auch Gesten, die andeuten können, dass ein Sachverhalt bzw. das Gesagte nicht verstanden worden ist. Regulatoren sind somit feine Bewegungen des Körpers, die ein Gespräch regulieren. Sie geben dem Gesprächspartner ein Feedback. Insbesondere der Zuhörer kann mithilfe

der Regulatoren die Geschwindigkeit des Gesprächs steuern, Interesse bzw. Desinteresse anzeigen. Sprecher verwenden Regulatoren in der Regel, um auf bestimmte Passagen der Rede hinzuweisen bzw. zu akzentuieren (vgl. Ekman 2004: 44). Regulatoren stehen nicht im Fokus des Forschungsvorhabens und werden dementsprechend vorwiegend nicht berücksichtigt.

Adaptoren bzw. *Manipulatoren* sind Bewegungen, die nach Ekman & Friesen (1984) gelernt wurden, um selbstbezogene oder körperbezogene Bedürfnisse zu befriedigen, bestimmte Körperaktionen auszuführen, Emotionen zu kontrollieren, Kontakte zu entwickeln bzw. aufrechtzuerhalten oder um instrumentelle Aktivitäten zu erlernen (vgl. ebd.: 197). Die Adaptoren können weiter unterteilt werden in *Selbstadaptoren*, *Fremdadaptoren* und *Objektadaptoren* (vgl. Ekman & Friesen 1984: 85; Ekman 2004). Selbstadaptoren sind Berührungen des eigenen Körpers. Fremdadaptoren sind Berührungen von anderen Beteiligten am Diskurs. Objektadaptoren sind Berührungen von Objekten, wie Brillen, Stifte, Kleidung etc. (vgl. Krauss, Chen & Chawla 1996).

Adaptoren wurden in der linguistisch geprägten Gestenforschung kaum untersucht. Der Grund für das Desinteresse rührt hauptsächlich daher, dass für Kendon (1992) und viele weitere Autoren Adaptoren von der Klasse der Gesten ausgeschlossen sind, da sie nicht-intentional produziert werden. Müller (1998) nimmt ausnahmsweise Selbstadaptoren in ihr Klassifikationsschema auf. Lediglich psychologisch ausgerichtete neuere Arbeiten wurden zu Adaptoren bzw. Manipulatoren verfasst (vgl. Neff et al. 2011). Für die Belange dieser Arbeit ist die Beobachtung der Adaptoren von großer Bedeutung, da sie redebegleitend und frequent in den Erzählungen der teilnehmenden Kinder erscheinen. Die Form der Adaptoren/Manipulatoren ist sehr unterschiedlich, weshalb die Untersuchungen hierzu in den meisten Fällen die Funktion betreffen. Zur Funktion bzw. zum kontextuellen Auftauchen der Manipulatoren sagt Ekman, dass sie, entgegen der geläufigen Meinung, nicht unbedingt Anzeiger dafür sind, dass jemand lügt. Ekman hat diesbezüglich Versuche unternommen, die diese Meinung widerlegen (Ekman 2013). Darüber hinaus können nach Ekman Manipulatoren erhöht auftauchen in emotional unbequemen (discomfort) Situationen, aber auch, wenn sich Personen besonders entspannt (relaxed) fühlen (vgl. Ekman 2004, 2016; Neff et al. 2011; Ekman, Friesen & Ellsworth 1972).

2.3 Gesten aus kognitiv-semiotischer Perspektive

Besonders häufig in der Literatur zur Gestenforschung taucht die Betrachtung der Gesten aus semiotischer¹⁷ Perspektive auf. So wurden verschiedene Versuche unternommen, um hauptsächlich die Zeichenlehre von Charles Sanders Peirce in Gestentypologien zu integrieren (vgl. u. a. Andrén 2010; Enfield 2009; Fricke 2007, 2012; Iriskhanova & Cienki 2018; Lücking 2013; McNeill 1995, 2005; Mittelberg 2006, 2019). Im Gegensatz zu Ferdinand de Saussure (2001) sieht Peirce ein Zeichen¹⁸ nicht lediglich als ein Element eines (Sprach-)Systems, sondern als triadische Relation (vgl. Lücking 2013: 59).¹⁹ Bei dieser triadischen Relation wird ein so genannter *Interpretationsprozess* ausgelöst (vgl. Peirce 1998b: 66). Folgende drei Relata konstituieren das Zeichenmodell von Peirce, indem sie eine Verbindung eingehen: *Repräsentamen*, *Objekt* und *Interpretant*. Mit diesen Zeichenrelationen versucht Peirce die Vermittelbarkeit zwischen der Welt und der menschlichen Wahrnehmung allgemein darzustellen:

„Ein *Zeichen* oder *Repräsentamen* ist alles, was in einer solchen Beziehung zu einem Zweiten steht, das sein *Objekt* genannt wird, daß es fähig ist ein Drittes, das sein *Interpretant* genannt wird, dahingehend zu bestimmen, in derselben triadischen Relation zu jener Relation auf das Objekt zu stehen, in der es selbst steht. Dies bedeutet, daß der Interpretant selbst ein Zeichen ist, das ein Zeichen desselben Objekts bestimmt und so fort ohne Ende (Peirce 1998b: 64).“²⁰

¹⁷ Als semiotische Zeichenarten führt Pape neben den Gesten folgende Exempel an: „Spuren im Schnee und neurophysiologische und physikalische Signale (Pape 2015: 117.)“. Insbesondere Ellen Fricke und Irene Mittelberg sind hier als Semiotikerinnen zu nennen, die sich vornehmlich mit der Gestenforschung in diesem Zusammenhang auseinandersetzen.

¹⁸ Der Zeichenbegriff wird von Peirce selbst ambig verwendet. Zum einen wird der Begriff synonym zu *Repräsentamen* verwendet, zum anderen bezieht er sich mit dem Begriff *Zeichen* auf die gesamte triadische Zeichenrelation (vgl. Lücking 2013: 59).

¹⁹ Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass auch triadische Zeichen systembezogen analysiert werden können.

²⁰ „A Sign, or Representamen, is a First which stands in such a genuine triadic relation to a Second, called its Object, as to be capable of determining a Third, called its Interpretant, to assume the same triadic relation to its Object in which it stands itself to the same Object. The triadic relation is genuine, that is its three members are bound together by it in a way that does not consist in any complexus of dyadic relations (CP 2.242)“.

Allgemein ist die Theorie von Peirce, da sie eine „vielseitig anwendbare formale Definition dessen vorschlägt, was unter einem Zeichen zu verstehen ist (Pape 2015: 123).“ In der peirceschen Semiotik wird die traditionelle dyadische Relation (Zeichen-Objekt-Relation) zwischen Zeichen, wonach ein Zeichen für etwas anderes steht (vgl. Peirce 2000: 422), erweitert um den Interpretanten, wodurch die triadische Relation entsteht. Wie im obigen Zitat erwähnt wird, kann der Interpretant in einer neuen triadischen Relation auch selbst wieder als Repräsentamen verstanden werden. Aufgrund dieser Rekursivität der Zeichenrelationen ist das Verfahren unendlich fortführbar (vgl. Fricke 2007: 186). Ohne den Interpretanten ist der Zeichenbegriff bereits bei Aristoteles bzw. in der mittelalterlichen Scholastik vertreten, jedoch auf seine Stellvertreterfunktion reduziert „*aliquid stat pro aliquo*“ (vgl. Ernst 2002: 73f):

„Die gesprochenen Worte sind die Zeichen von Vorstellungen in der Seele und die geschriebenen Worte sind die Zeichen von gesprochenen Worten. So wie nun die Schriftzeichen nicht bei allen Menschen dieselben sind, so sind auch die Worte nicht bei allen Menschen dieselben; aber die Vorstellungen in der Rede, deren unmittelbare Zeichen die Worte sind, sind bei allen Menschen dieselben und eben so sind die Gegenstände überall dieselben, von welchen diese Vorstellungen die Abbilder sind“ (Aristoteles 2012: Kap. 1).

Schon Aristoteles hebt hervor, dass Zeichen sich nicht unvermittelt auf die Dinge in der Welt beziehen, sondern immer vermittelt sind durch Begriffe und Vorstellungen (vgl. Trabant 1996: 24). Diese Vermittlung zwischen dem Repräsentamen und dem Objekt erfährt durch Peirces Einführung des Interpretanten eine Integration in ein semiotisches System.

Die Ablehnung eines dyadischen Zeichenbegriffs zeigt Peirce bei seiner Beschreibung der *Semiose*: „an action, or influence, which is, or involves, a cooperation of three subjects, such as a sign, its object, and its interpretant, this tri-relative influence not being in any way resolvable into actions between pairs“ (Peirce 2008: 2. 411). Semiose ist der Zeichenprozess, der bei Peirce immer durch die Verbindung bzw. Beeinflussung der drei Relata *Repräsentamen*, *Objekt* und *Interpretant* entsteht. Nöth fasst die

Bedeutung des Interpretanten in der folgenden Aussage plakativ zusammen: „Nichts ist ein Zeichen, wenn es nicht als Zeichen interpretiert wird“ (vgl. Nöth 1985: 37).

Zur Illustration der triadischen Zeichenrelation verwendet Pape das Beispiel einer Kirche: In diesem Beispiel ist eine Kirche das Objekt und steht in einer Beziehung mit dem Repräsentamen, z. B. das Foto einer Kirche, und dem Interpretanten, z. B. die Identifikation der Kirche bei einem Spaziergang aufgrund des Fotos, das der Interpret zuvor gesehen hat (vgl. Pape 2015: 123).

Die Semiotik²¹ von Peirce knüpft an das mittelalterliche wissenschaftliche Trivium (Grammatik, Rhetorik und Logik) an (vgl. ebd.: 118). In seiner *spekulativen*²² *Grammatik* untersucht Peirce den Zusammenhang der Zeichen mit ihren Objekten (vgl. Peirce 1998b: 64). Besonders prominent ist hierbei die triadische Unterteilung der Objekt-Zeichen-Relationen in *ikonische*, *indexikalische* und *symbolische* Unterarten der Zeichenbedeutungen (vgl. Pape 2015: 64–67).

Bevor direkt auf die genannte triadische Zeichenrelation und den Zusammenhang mit Gesten eingegangen wird, soll zunächst ein fundamentalerer Aspekt der peirceschen Philosophie dargestellt werden, nämlich die Kategorienlehre von Peirce, da sie seiner Zeichenlehre nicht nur vorausgeht, sondern auch die Grundlage seiner Semiotik bildet.

Die Neigung Charles Sanders Peirces für Trichotomien (vgl. Atkin 2010) äußert sich auch in seiner Kategorienlehre. Peirce reduziert die Kategorienlehre Kants²³ auf die Kategorie der Modalität (vgl. Kant 1998: B 106). In seiner neuartigen Kategorienlehre unterscheidet Peirce lediglich zwischen drei Grundkategorien, die er in seiner

²¹ Peirce unterteilt den Gegenstandsbereich der Semiotik in folgende drei Bereiche: Spekulative Grammatik, Logische Kritik und Spekulative Rhetorik. Für die Belange dieser Arbeit sind insbesondere die Darstellungen zur spekulativen Grammatik relevant.

²² Der Begriff *spekulativ* bedeutet in diesem Zusammenhang *theoretisch*.

²³ Kant nimmt in seiner Tafel der Kategorien eine viergliedrige Unterteilung vor. Er unterteilt die Kategorien in folgende vier Gruppen: *Quantität*, *Qualität*, *Relation* und *Modalität* (vgl. Kant 1998: B 106). Kant erweiterte die zehn Fundamentalkategorien Aristoteles (2017: 1b 25ff) auf insgesamt zwölf Fundamentalkategorien.

Phänomenologie der universellen Kategorien (vgl. Peirce 1998b: 54–63) systematisch darstellt: *Erstheit*, *Zweitheit*, *Drittheit* (engl. *firstness*, *secondness*, *thirdness*) sind die drei Grundkategorien. Sie sind nicht mehr weiter auflösbare Elemente, woraus sich alle Phänomene zusammensetzen. Da die Grundkategorien in allen Phänomenen enthalten sind, bezeichnet Peirce sie als universal (vgl. ebd.). Die Kategorienlehre ist sowohl für die Semiotik als auch für die Phänomenologie der peirceschen Philosophie grundlegend. Seine Phänomenologie bezieht sich hauptsächlich auf die Phänomenologie Hegels bzw. auf Hegels Hauptwerk *Phänomenologie des Geistes* (2017)²⁴, das Peirce als das „vielleicht tiefgründigste Werk“ bezeichnet, auch wenn es so fehlerhaft sei, dass es nur von „reifen Gelehrten“ studiert werden sollte (Peirce 1998b: 54).

Die inhaltliche Nähe zur Modalität bei Kant wird in der folgenden Einteilung deutlich: Mit *Erstheit* bezieht sich Peirce auf die *Möglichkeit*, *Zweitheit* hingegen bezieht sich auf die *Aktualität* und *Drittheit* meint die *Notwendigkeit* (vgl. Kant 1998: B 106; Lücking 2013: 59).

Erstheit²⁵ ist laut Peirce die Kategorie der noch nicht wirklichen Möglichkeit. Erstheit ist unmittelbar und unreflektiert. Es ist das Sein, ohne dass es sich auf ein Ding bezieht. Es ist „das, was so ist, wie es eindeutig und ohne Beziehung auf irgend etwas anderes ist“ (Peirce 1998b: 55). Zweitheit²⁶ manifestiert sich, wenn Erstheit in Relation mit etwas anderem gebracht wird (vgl. Lücking 2013: 59). Zweitheit ist die Kategorie „der außerhalb des Bewußtseins erfahrenen Realität, des Faktischen, in Raum und Zeit singular Existierenden“ (Nöth 1985: 36). In der Zweitheit wird das Seiende in Raum und Zeit verortet. Drittheit²⁷ entsteht durch die Herstellung einer Relation zwischen der Erstheit und der Zweitheit. Nöth bezeichnet Drittheit als „die Kategorie des

²⁴ Hegels Hauptwerk wurde erstmalig im Jahre 1807 veröffentlicht.

²⁵ *Firstness* is the category of presence, possibility, unreflected emotions, spontaneity, freshness, immediateness, and potentiality of meaning (vgl. Peirce 1998a: 1.302–1.303).

²⁶ *Secondness* is the category of existence, reference, action, reaction, opposition, reality, facts, association, and the instantiation of one meaning among many possible ones, among others (vgl. Peirce 1998a: 1.356–359).

²⁷ *Thirdness* is the category of convention, law, habit, memory, necessity, continuity, mediation, concepts, signification, synthesis, and semiosis, among others (vgl. Peirce 1998a: 1.337).

Allgemeinen, des Gesetzmäßigen, der Gewohnheit, der Kontiguität der Kommunikation und schließlich der Zeichen“ (Nöth 1985: 36). Drittheit äußert sich in der Vermittlung, Repräsentation und Regelhaftigkeit (vgl. Lücking 2013: 59). Peirce erkennt die Problematik, dass die Kategorien sich untereinander bedingen, sodass die Idee der Drittheit Ideen der Zweitheit und Erstheit voraussetzen, d. h. dass diese Ideen aufeinander aufbauen und die einzelne Betrachtung dieser Ideen eher der metaphysischen Grundierung seiner Semiotik dient (vgl. Peirce 1998a: 5. 91).

Die Kategorienlehre ist nicht nur fundamental für die Semiotik und Phänomenologie, sondern vielleicht sogar für die gesamte Philosophie von Charles Sanders Peirce. Aus diesem Grund entwickelt Peirce ein System für die Differenzierung von Zeichenarten, wobei die Grundlage dieses Systems seine bereits vorgestellten drei Universalkategorien bildet. Die drei Zeichenrelata werden nochmals unterteilt in jeweils drei Unterarten, die einen Bezug zu den Kategorien zeigen:

Tabelle 1 Zeichenarten nach Peirce 2008: 2. 290ff.

Kategorie	Repräsentamen-Bezug	Objekt-Bezug	Interpretanten-Bezug
Erstheit	Qualizeichen (tone)	Ikon	Rhema
Zweitheit	Sinzeichen (token)	Index	Dicent
Drittheit	Legizeichen (type)	Symbol	Argument

(Tab. (1) Zeichenarten nach Peirce 2008: 2. 290ff.)

Folgende drei Arten der Zeichen mit einem Repräsentamen-Bezug werden von Peirce differenziert:

1. *Qualizeichen* oder *Tone*: Diese Art ist eine Erscheinung einer reinen, noch nicht materialisierten Qualität.
2. Das *Sinzeichen* oder *Token* bezieht sich auf tatsächlich existente, singuläre Zeichen.
3. Das *Legizeichen* oder *Type* ist eine Art von Zeichen, das auf Gesetzmäßigkeit beruht.

Die Unterteilung der Zeichen nach dem Objekt-Bezug ist die vermutlich bekannteste Unterteilung der Zeichen.²⁸ Peirce nimmt die Unterteilung der Trichotomie folgendermaßen vor:

1. Das *Ikon* verweist auf sein Objekt aufgrund einer Ähnlichkeitsbeziehung.
2. Ein *Index* verweist unmittelbar ohne Ähnlichkeit auf ein tatsächlich vorhandenes, singuläres Objekt, zu dem es einen zeitlichen oder räumlichen Bezug aufweist. Der Verweis kann direkt oder indirekt über die Vermittlung eines konventionellen Zeichens, wie beispielsweise Zeigegesten, erfolgen.
3. Ein *Symbol* verweist infolge einer Gesetzmäßigkeit oder einer Konvention auf das Objekt. Typischerweise werden sprachliche Zeichen zu dieser Kategorie gezählt.

Die dritte Klassifikation richtet sich auf die Perspektive des Interpretanten (Interpretanten-Bezug):

1. Das *Rhema* ist ein Einzelzeichen, das als solches weder wahr noch falsch sein kann. Rhematische Zeichen sind Zeichen der bloßen Möglichkeit.
2. Das *Dicent* bezieht sich auf ein Zeichen, das eine Aussage über tatsächlich Existierendes trifft. Die Äußerungen können nach Wahrheitswertbedingungen hin überprüft werden.
3. Ein *Argument* ist ein Zeichen, das einen vollständigen, gesetzmäßigen und logisch wahren Zusammenhang enthält. Peirce bezieht sich hierbei beispielsweise auf logische Schlussfolgerungen.

In ihrem Aufsatz zu den universellen Kategorien von Peirce zeigt Mittelberg (2019) das Potential der Kategorienlehre für die Erforschung von Gesten. Ihren Ausführungen zu Peirces Kategorienlehre legt sie einen weitgefassten semiotisch verankerten Gestenbegriff zugrunde: „Gestures here are understood as discourse-embedded, kinetic action that is performed with the head, hands, torso or entire body and has some semiotic function(s) (ebd.: 193).“ Gesten sind demnach redebegleitend, stellen eine

²⁸ Erika Linz setzt sich mit Peirce aus einer medientheoretischen Perspektive heraus auseinander. Dabei schafft sie es auch die eher untererforschten Qualizeichen in ihre Analyse miteinzubeziehen, so dass die Relevanz der Zeichenmaterialität in den Vordergrund ihrer semiotischen Analyse rückt (vgl. Linz 2021)

kinesische²⁹ Handlung dar, die mit dem Kopf, der Hand, dem Torso oder mit dem gesamten Körper produziert werden kann, und sie haben eine semiotische Funktion. Da Gesten aufgrund ihrer hohen Variation an Formen und Funktionen nicht so hochgradig kodifiziert und systematisiert sind wie das lautliche Sprachsystem, ist die Erforschung der redebegleitenden Gesten hinsichtlich der universellen Kategorien von Peirce ertragreicher als starre Klassifikationsmuster, die viele Facetten der redebegleitenden Gesten, wie Dynamik, raum-zeitliche Phänomene, Subjektivität, Idiosynkrasien sowie sonstige kontextuelle und soziale Faktoren, nicht berücksichtigen (vgl. ebd.).

Die Eigenschaften der *Erstheit* können auf diverse Art und Weise mit redebegleitenden Gesten³⁰ in Verbindung gebracht werden. Gesten sind häufig ambig interpretierbar und verkörpern Ideen und Emotionen auf spontane, unvermittelte, nicht-reflektierte Art und Weise. In der Regel sind redebegleitende Gesten der Kategorie *Erstheit* nicht geplant und tauchen häufig als kleine Handbewegungen auf, die nicht klar interpretierbar sind, da sie keine eindeutige deiktische, ikonische oder beat-artige Form bzw. Funktion erkennbar machen, beispielsweise Gesten, die verwendet werden, um zu signalisieren, dass der Sprecher weiter sprechen möchte, oder gestische Äußerungen von Nervosität oder sonstigen emotionalen Hintergründen (Adaptoren/Manipulatoren, Regulatoren etc.). Wichtig ist für die Einordnung in die Kategorie der *Erstheit*, dass die Geste keinen referentiellen Bezug hat.

Im Gegensatz zu der Kategorie der *Erstheit* haben Gesten, die der Kategorie der *Zweitheit* angehören, immer einen referentiellen Bezug. Nach Mittelberg (2017) sind sie genuin indexikalisch, da sie immer auf Dinge in der realen oder fiktiven Welt referieren (*Deixis am Phantasma*) können oder auch auf einen Diskurs (Text- bzw.

²⁹ Kinesik untersucht das Bewegungsverhalten des Körpers im kommunikativen Kontext. Als Begründer dieser Forschungsrichtung innerhalb der Kommunikationswissenschaft gilt Ray Birdwhistell (1970).

³⁰ Dies schließt nicht aus, dass Gesten in der Kategorie *Erstheit* auch isoliert, also unabhängig von Sprache auftauchen können. Dies ist bestimmt sogar häufig der Fall. Die Fokussierung auf redebegleitende Gesten hängt lediglich damit zusammen, dass der Schwerpunkt der Forschung ebenfalls auf den redebegleitenden Gesten liegt.

Diskursdeixis). Charakteristisch für Gesten dieser Gruppe ist die Herstellung der Bedeutung durch lokale und globale Kontextualisierungen.

Zur Kategorie der *Drittheit* gehören Gesten, die aufgrund von Konventionen ihre Bedeutung konstituieren, wie beispielsweise Embleme. Darüber hinaus gehören zu dieser Gruppe auch Gesten, die kulturell verankert sind, oder auch Gesten, die individuelle Empfindungen und Gefühle anzeigen. Des Weiteren können hierzu auch alle sonstigen interaktionalen Gesten gezählt werden, die kulturelle bzw. soziale Zugehörigkeiten anzeigen (vgl. Mittelberg 2017, 2019).

2.4 Herausforderungen der Gestenklassifikation

Die Klassifikation der Gesten ist vor allem deshalb problematisch, weil bei den meisten traditionellen Klassifizierungen eine zu einseitige Perspektive eingenommen wird, weshalb die Dynamik und kontextabhängige Bedeutung bzw. Funktion von Gesten nicht berücksichtigt werden kann. Gesten können nach ihrer Bedeutung, Funktion, Form, dem temporalen Auftauchen mit anderen Modalitäten oder auch im Zusammenhang mit dem Dialog bzw. dem allgemeinen Kontext untersucht werden. Aus diesem Grund ist eine eindimensionale Klassifikation unzureichend für eine umfassende Klassifizierung, die auch kontextuelle Unterschiede miteinbezieht.

Auch McNeill und dessen berühmte Klassifikation in *ikonische*, *deiktische*, *metaphorische*, *kohäsive* Gesten und *Beats* ist hauptsächlich semantisch orientiert (vgl. McNeill 1995). McNeill beschreibt die Funktionen von Gesten in jüngeren Arbeiten aus semiotischer Perspektive, indem er die Gesten in *ikonische*, *indexikalische* und *metaphorische* Unterarten einteilt (vgl. McNeill 2005: 41ff). Er merkt auch an, dass die klassifikatorische Einteilung keine Definition der jeweiligen Geste darstellen soll, vielmehr plädiert er für eine Charakterisierung der Gesten in verschiedene Dimensionen (vgl. ebd.). Mit der dimensional Vielschichtigkeit der Gesten ist gemeint, dass bestimmte semantisch vorklassifizierte Gesten unter Umständen mit anderen pragmatischen Funktionen bzw. Bedeutungen und Verwendungsweisen interpretierbar werden können. So können beispielsweise deiktische Gesten auch konventionalisiert und emblematisch sein. Es ist möglich, dass ikonische Gesten deiktisch verwendet werden. Unabhängig von den genannten Problemen können klassifikatorische Modelle auch

die in Kapitel 2.3 (universelle Kategorien nach Peirce) beschriebenen Eigenarten von speziellen Gesten bzw. kulturellen, konventionalisierten und idiosynkratischen Eigenarten von Gesten mitaufnehmen.

In der zusammenfassenden klassifikatorischen Darstellung von Ellen Fricke (vgl. 2007: 222) werden einige Probleme und Widersprüche von traditionellen Klassifikationen beseitigt, da wesentlich mehr Formen und Gestenvariationen mit aufgenommen werden, eine semiotische Grundlegung vorgenommen sowie eine systematische Ausarbeitung der Zeigegesten erarbeitet wird. Dabei spielen insbesondere weitere Eigenschaften von Gesten, die in bisherigen Klassifikationen nicht aufgenommen wurden, eine Rolle. Durch die Kombination der traditionellen Klassifikationssysteme und semiotischen Spezifizierungen gelingt es, viele Arten der vor allem unterschiedlichen deiktischen Gesten miteinzubeziehen. Zu den semiotischen Spezifizierungen gehört die Unterscheidung nach der Zeichenbezogenheit sowie die Figurativität der Geste.

In dem umfangreichen Klassifikationsmodell von Fricke (2007: 222) können trotz der detaillierten Differenzierung nicht alle dynamischen Eigenschaften von Gesten erfasst werden. Außerdem können die Gesten, die nach der Kategorieneinteilung von Peirce der Kategorie der Erstheit zugehörig sind, nicht im Klassifikationsmodell bedacht werden, da die angeführten Kriterien nicht ausreichen, um auch beispielsweise Adaptoren in das Klassifikationsschema zu integrieren. Eine zweidimensionale klassifikatorische Darstellung im Strukturbaummodell kann die Unterschiede zwischen der Form und der Funktion von Gesten nicht vollends berücksichtigen. Die Überlappungen zwischen der idealisierten Form und der eigentlichen Funktion in einem realen Gespräch kann hier nicht festgehalten werden. Aus diesem Grund sollten Klassifikationsmodelle von Gestentypen entweder die Funktion oder die Form bzw. Gestalt der Gesten im Fokus haben.

Eine genaue Unterscheidung zwischen der Form und der Funktion ist in der analytischen Philosophie sowie auch in der linguistischen Semantik seit jeher im Fokus der Betrachtungen, und auch wenn die verwendeten Begriffe unterschiedlich sind, gibt es einige Konvergenzen, wie im Folgenden festzustellen ist. Die Frage nach der Bedeutung eines Ausdrucks, einer Phrase oder auch einer Geste bedarf einer Untersuchung

der Bedeutung der untersuchten Zeichenrepräsentation bzw. des Zeichens selbst. Freges Erörterungen zur Bedeutung und zum Referenzbegriff bringen Klarheiten für die begriffliche Unterscheidung. Die Termini *Sinn* und *Bedeutung* werden von Frege (2008) eingeführt, um ein nicht von subjektiven Einflüssen beeinträchtigtes Definitivonskriterium der Bedeutung zu haben. Über die Bedeutung von Wörtern hat man sich bereits in der Antike Gedanken gemacht. Neu ist in der Analyse der Bedeutung von Frege, die Hinzunahme des Ausdrucks *Sinn*. Frege selbst definiert die Begriffe ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ folgendermaßen: Die Bedeutung ist der bezeichnete Gegenstand selbst und der Sinn die „Art des Gegebenseins“ des Gegenstandes (vgl. ebd.: 46f). Deutlicher wird seine Theorie durch ein konkretes Beispiel. Frege benutzt in seinem Beispiel die Kennzeichnungen *Der Morgenstern* und *Der Abendstern*. Der folgende Satz drückt eine extensionale Identität aus: „Der Morgenstern ist der Abendstern“. Beide Begriffe bezeichnen den Planeten *Venus* und haben somit nach Freges Theorie dieselbe Bedeutung. Sie haben in Freges Theorie jedoch jeweils einen eigenen Sinn. Freges Unterscheidung zwischen dem Sinn und der Bedeutung eines Gegenstandes ermöglicht eine Erklärung für den Erkenntnisgewinn, den eine Person hat, wenn sie zuvor nicht wusste, dass sich die Begriffe „Abendstern“ und „Morgenstern“ beide auf den Planeten *Venus* beziehen. In Bedeutungstheorien vor Frege wurde bereits die Bedeutung mit dem Gegenstand selbst in Verbindung gebracht. Bei dieser einfachen Erklärung der Bedeutung kann der Erkenntnisgewinn in der obigen Aussage nicht beachtet werden. In formaler Sprache ausgedrückt ist der Satz „ $a = a$ “ vor Frege ebenso tautologisch wie der Satz „ $a = b$ “, da sich sowohl der Begriff „Abendstern“ als auch der Begriff „Morgenstern“ auf denselben Gegenstand beziehen, nämlich auf den Planeten *Venus*. Die Unterscheidung Freges ermöglicht einen Ausweg, da sich der Sinn auf die „Art des Gegebenseins“ bezieht: Zum einen bezieht sich der Sinn auf das Auftreten des Sterns am Abend und zum anderen bezieht sich der Sinn auf das Auftreten des Planeten am Morgen. Diese Herangehensweise ermöglicht einen Ausweg aus der Tautologie und erklärt den Erkenntniszuwachs.

Vater (vgl. 2005: 13) kritisiert, dass Frege anstatt *Referenz* den Terminus *Bedeutung* verwendet. Für Vater sind beide Begriffe synonym verwendbar. Daraus ergibt sich für

ihn das Begriffspaar *Referenz* und *Sinn*.³¹ Die Begriffe werden von Vater mithilfe von Linsky (1979), Lyons (1977) und Löbner (2012: 5) folgendermaßen definiert: „Mit ‚Referenz‘ ist Bezug auf außersprachliche ‚Referenten‘ gemeint, mit ‚Sinn‘ Bezug auf innersprachliches, genauer eine semantische Abgrenzung des betreffenden Zeichens von anderen Zeichen der gleichen Sprache“ (vgl. Vater 2005: 13). Diese Deutung der Unterscheidung zwischen Referenz und Sinn lässt sich analog auf die Funktion-Form Problematik von Gesten anwenden. Dabei muss bedacht werden, dass redebegleitende Gesten in der Regel nicht konventionalisiert sind, außer emblematische Gesten, die per Definition konventionalisiert sind. Menschen, die die deutsche Sprache beherrschen, haben ein konkretes Lexem für ein Symbol, das aus einer Linie und einer an der Linie angebrachten Spitze besteht, nämlich *Pfeil*. Es gibt kaum Synonyme für das Lexem *Pfeil* als Symbol. In der Bedeutung als Projektil hingegen ließen sich Synonyme wie *Wurfgeschoss*, *Bogengeschoss* oder ähnliches für das Wort *Pfeil* finden. Das bedeutet, dass in der Regel alle Sprecher des Deutschen das Wort *Pfeil* verwenden, insofern sie damit auf eine Linie mit einer an der Linie angebrachten Spitze referieren. Bei den Gesten gibt es diese Art der hochgradigen Konventionalisierung nicht. Wenn ein Sprecher mithilfe einer manuellen Geste einen Pfeil darstellen möchte, hat er einige Optionen. Er kann die gesamte Handfläche nehmen, einzelne Finger oder mehrere Finger herausragen lassen, während der Rest der Finger zusammengeballt wird etc. Aus diesem Grund ist nicht nur die Form der manuellen Geste entscheidend, sondern auch die Funktion in der konkreten Verwendung bzw. die Disambiguierung durch die begleitende Rede.

Auf die Gesten übertragen, ergibt sich für die Unterscheidung der Bedeutungsarten zwischen *Sinn* und *Bedeutung* bzw. *Form* und *Funktion* folgendes Bild: Die Referenz

³¹ Die Unterteilung in *Referenz* und *Sinn* wird auch von Lyons als *reference* and *sense* (vgl. 1977: 207) verwendet. In der Geschichte der Referenzforschung haben sich verschiedene Begriffspaare aus diversen wissenschaftlichen Strömungen herausgebildet. Im Folgenden werden einige Begriffspaare beispielhaft dargestellt. Es gibt weitaus mehr terminologische Vielfalt: Mill (2012): *denotation* und *connotation*; Russell (1905): *denotation* und *meaning*; Carnap (1988): *Extension* und *Intension*. Auch wenn die Begriffspaare sich in einigen Details voneinander unterscheiden, wird mit den Dichotomien immer zwischen dem *Objektbezug* und dem *Begriffbezug* differenziert, wobei der erste Begriff für den Objektbezug und der zweite Begriff für den Begriffsbezug steht.

ist vergleichbar mit der Gestalt bzw. Form der Geste. Die Funktion einer Geste hingegen ist lediglich in der konkreten Sprechsituation erfassbar und zeigt einen Ähnlichkeitsbezug zum Sinnbegriff nach Frege.

Die Unterscheidung zwischen der Referenz und dem Sinn einer Geste hat auch weitreichende Auswirkungen auf die Klassifikation von Gesten. Um dies zu verdeutlichen werden nachkommend die redebegleitenden Gesten nach McNeill (vgl. 2000, 2005) hinsichtlich der Form und Funktion untersucht. McNeills berühmte Klassifikation in *Beats*, *ikonische*, *deiktische*, *metaphorische* und *kohäsive* Gesten (vgl. McNeill 1995) ist eine Mischform und pendelt zwischen einer Klassifikation nach der Form und nach der Funktion hin und her. Während ikonische und metaphorische Gesten hinsichtlich ihrer Ikonizität bzw. Figurativität beschrieben werden, sind die anderen Unterarten der redebegleitenden Gesten hinsichtlich ihrer Funktion beschrieben.

In den nachfolgenden Passagen wird überprüft, ob eine Subklassifikation der redebegleitenden Gesten auch die Funktion einer anderen Subklassifikation der redebegleitenden Gesten übernehmen kann bzw. inwiefern ähnliche oder gleiche Funktionen auch durch unterschiedliche Gestenarten vollzogen werden können: Kann eine ikonische Geste auch als eine deiktische Geste fungieren? Es ist durchaus vorstellbar, dass eine ikonisch verwendbare manuelle Geste auch deiktisch gebraucht werden kann. Wenn wir uns das Pfeilbeispiel vor Augen führen, ist es vorstellbar, dass ein Sprecher bzw. eine Sprecherin mit der Hand einen Pfeil darstellt und damit auf ein Objekt zeigt, also deiktisch verwendet. Auch komplexere ikonische Darstellungen, mit denen deiktisch auf ein anderes Objekt verwiesen wird, sind durchaus möglich. Aus diesem Grund scheinen die Subkategorien *ikonische Gesten* und *deiktische Gesten* nicht auf derselben Beschreibungsebene zu sein. Die Ikonizität der Gesten ist eine Beschreibung der Gestalt und hat neben der Funktion, das Referenzobjekt gestisch abzubilden, auch weitere Funktionen. Der umgekehrte Fall, also die Frage, ob es auch deiktische Gesten gibt, die ikonisch sind, lässt sich mit dem gleichen Pfeilbeispiel mit ja beantworten. Ob es sich hierbei um eine ikonische Geste handelt, die deiktisch verwendet wird, oder

um eine deiktische Geste, die ikonisch ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten.³² Dies ist ein weiteres Argument dafür, dass Ikonizität und Deiktizität unterschiedliche Arten der Beschreibung von Gesten repräsentieren und sich nicht gegenseitig ausschließen.

Die kohäsiven Gesten sind, wie bereits oben beschrieben, eine Kategorie, die lediglich die Funktion der Gesten beschreiben. Kohäsionsgesten sind verbindende Gesten, die selbst auch ikonisch, metaphorisch oder deiktisch sein können. Sie selbst haben keine eigene, wenigstens prototypische, Form. Die Funktion von diesen Gesten liegt darin, zeitlich voneinander getrennte, aber inhaltlich zusammengehörige Redeabschnitte miteinander zu verbinden (vgl. Levy & McNeill 2015; Perniss & Özyürek 2015).

Bei der Unterscheidung zwischen ikonischen und metaphorischen Gesten handelt es sich lediglich um eine Nuancierung und Spezifizierung der ikonischen Gesten. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass McNeill für die Unterscheidung zwischen metaphorischen und ikonischen Gesten ausschließlich das Kriterium der Abstraktheit der dargestellten Objekte heranzieht. Beide Arten haben die Intention, bildliche Aspekte des Gesagten darzustellen. Der Unterschied ist einzig, dass die bildliche Darstellung der metaphorischen Geste sich auf ein abstraktes Konzept bezieht und nicht auf konkrete Objekte oder Ereignisse. Aufgrund der geringen unterscheidenden Kriterien lässt sich die metaphorische Geste auch als Subkategorie der ikonischen Geste verstehen. Dies wird auch deutlich, wenn die *metaphorischen Gesten*, ähnlich wie bereits die *ikonischen Gesten* mit den anderen Subkategorien, nämlich *Beats* und *deiktische Gesten* verglichen werden. Auch dabei zeigt sich, dass *metaphorische Gesten* durchaus auch als *deiktische Gesten* oder als Taktstockgesten verwendet werden können.

Beats und deiktische Gesten haben bestimmte prototypische Formen und sich wiederholende Muster, die sich gegenseitig ausschließen. Aus diesem Grund ist es schwer vorstellbar, einen Situationskontext zu konstruieren, in der eine Taktstockgeste gleichzeitig auch als deiktische Geste verwendet wird.

³² Ein vergleichbarer Fall liegt in der Beschreibung von Lauten vor. Ob der Laut /ŋ/ einen velarisierten Nasal oder einen nasalisierten Velar repräsentiert, lässt sich ebenfalls nicht eindeutig beantworten und ist letztlich eine Frage der vorherrschenden terminologischen Verwendung.

Im Folgenden werden hauptsächlich die Subkategorien der ikonischen Gesten und der Adaptoren näher analysiert. Der Grund für diese Fokussierung hängt unter anderem mit einer engen und gleichzeitig bemerkenswerten Relation zur Referentialität zusammen. Die drei genannten Arten der Bewegung können analog zu ‚Kendon´s Kontinuum‘ in einem Kontinuum der referentiellen Bezugnahme dargestellt werden, worin die beiden äußeren Pole im Kontinuum von den Adaptoren und den ikonischen Gesten besetzt werden. Zwischen diesen Polen befinden sich beispielsweise die Beats, wie in der folgenden Abbildung (2) unten dargestellt wird.

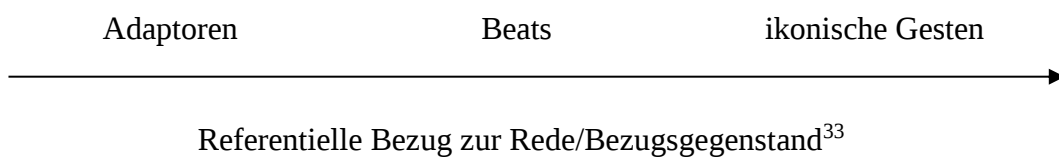


Abb. (2) Referentialitäts-Kontinuum der redebegleitenden Körperbewegungen

Die Abbildung (2) soll insbesondere zeigen, dass sich die drei ausgewählten redebegleitenden Körperbewegungen hinsichtlich der referentiellen Bezugnahme zu einem Referenzobjekt signifikant unterscheiden, sodass hier von drei Kategorien hinsichtlich der referentiellen Bezugnahme gesprochen werden kann. Die Darstellung als Kontinuum soll hervorheben, dass es bei den redebegleitenden Körperbewegungen in Bezug auf die referentielle Bezugnahme keine klaren Grenzen gibt. Die Grenzen bzw. Übergänge sind verschwommen. Dennoch ist festzuhalten, dass die ikonischen Gesten in der Regel versuchen einen Bezugsgegenstand mimetisch, unter Umständen auch mit der Hilfe des gesamten Körpers, nachzuahmen, sodass festgehalten werden kann, dass die referentielle Bezugnahme zur verbalsprachlichen Äußerung bei den ikonischen Gesten am größten ist. Die Darstellung der Ikonizität kann dabei, wie anschließend noch gezeigt wird, variieren (siehe Kapitel 6.2.1). Am anderen Ende des Kontinuums sind die Adaptoren einzuordnen, da diese Körperbewegungen in der Regel keinen Bezug zur Proposition der verbalsprachlichen Äußerung haben. Es ist jedoch nicht

³³ Unter einem Bezugsgegenstand werden nicht nur Objekte bzw. Gegenstände verstanden, die verbalsprachlich durch Substantive repräsentiert werden, sondern auch Sachverhalte und Handlungen, die mit verbalen Elementen ausgedrückt werden.

auszuschließen, dass aus Adaptoren andere Gestenarten entstehen können oder auch, dass Adaptoren als eine Art Ruheposition fungieren (Bsp. XI, S. 224). Daneben existieren im Korpus auch Beispiele für Adaptoren, die einen Bezug zur gesamten Erzählung zeigen, da sie immer simultan mit der verbalsprachlichen Äußerung aufhören und zusammen mit dem Eintritt von verbalsprachlichen Äußerungen wieder auftreten. Diese Kookkurrenz mit der verbalsprachlichen Äußerung zeigt jedoch keinerlei Relation zum propositionalen Gehalt des Gesagten (siehe Kapitel 6.3.3), sondern lediglich zum Akt des Äußerns selbst. Die Kategorie der Beats hingegen befindet sich zwischen den beiden bereits genannten Kategorien, da auch Beats keinen Bezug zum semantischen Gehalt der Äußerung herstellen wie die Adaptoren. Dementsprechend referieren auch die Beats nicht direkt auf Propositionen. Dennoch zeigen sie weitaus mehr Bezug zu den verbalsprachlichen Äußerungen, da Beats prototypischerweise das Gesagte in besonderem Maße rhythmisch begleiten bzw. ebenfalls diskurstrukturierende Funktionen übernehmen können.

Eine Klassifikation von Gesten, die allen wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, wird es wohl nicht geben, zumindest nicht so, dass alle Arten und Varianten aus funktionaler Sicht, unabhängig von der Form der Geste, bedacht werden können. Dies liegt unter anderem an der Dynamizität und Multifunktionalität von Gesten. Die Hinzunahme von weiteren Kriterien kann insbesondere in ganz konkreten Untersuchungen der Daten helfen bzw. bei kontrastiven Vergleichen zwischen zwei Gesten. Iriskhanova & Cienki (2018) beispielsweise führen ein semiotisches Vektormodell ein, das als Alternative zu bisherigen theoretischen Modellen aufgefasst werden kann. Die Besonderheit und der Vorteil dieser Darstellung ist, dass eine ausschließliche Gebundenheit an vorgefertigten Klassifizierungen von Gesten nicht notwendig ist, d.h. Gesten können unabhängig von ihrer semantischen oder pragmatischen Bedeutung sowie auch unabhängig von Form und Funktion betrachtet werden. Darüber hinaus ist das Modell nicht binär, wie in allen Stammbaummodellen, sondern erlaubt auch graduelle Differenzierungen. Die Methode der Einführung weiterer Kriterien erlaubt insbesondere eine feinkörnigere kontrastive Untersuchung zwischen zwei konkreten Gesten, so wie sie in der Arbeit auch hauptsächlich durchgeführt wird. Die Unterteilung der Parameter erfolgt nach folgenden zwölf Kriterien: *Konventionalität* (Verankerung zwischen Form und Funktion bzw. Form und Bedeutung); *Semantizität*,

Arbiträrheit (Abwesenheit von Form-Funktion und Form-Bedeutung Relationen), *pragmatische Transparenz* (Eindeutigkeit der pragmatischen Intention), *Autonomie* (redebegleitend oder Autonom), *Symbolismus* (Verbundenheit mit Ritualen oder sonstigen kulturellen Kontexten), *Bewusstsein* (Meta-kommunikatives Bewusstsein bei der Produktion der Geste; Grad der Intentionalität), *Rekurrenz*, *Ikonizität*, *Metaphorizität*, *Indexikalität und Salienz* (Geht der Frage nach, ob die Geste in der jeweiligen Produktionssituation zentral war).

Durch die Hinzunahme weiterer Kriterien kann eine genauere Differenzierung zwischen Gestenarten und -varianten vorgenommen werden. Dabei ist eine hyponymische Beziehung bei der Differenzierung der Gestenarten ebenfalls zu beachten. Nicht nur bei der Unterscheidung zwischen ikonischen und metaphorischen Gesten, wie oben beschrieben, sondern auch bei der Hinzunahme der Metonymie in die Untersuchung der Gesten. Auch hier zeigt sich, dass eine metonymische Geste als eine Unterart der ikonischen Geste verstanden werden kann. Dementsprechend kann die Ikonizität einer Geste von metaphorischer Natur sein oder auch hinsichtlich der metonymischen Kontiguitätsbeziehung analysierbar. Bei der Metonymie steht die Kontiguitätsbeziehung zwischen den Relata im Fokus der Betrachtung. Die Metapher hingegen ist unabhängig von Kontiguitätsbeziehungen auch auf andere Ähnlichkeitsbeziehungen hin interpretierbar.

Sowohl die Metapher als auch die Metonymie finden ihren Ursprung innerhalb der Rhetorik (*rhetoriké téchne* = Redekunst). Diese entstand bereits in der Antike mit dem Niedergang der Tyrannei im sizilianischen Syrakus des Jahres 467 vor unserer Zeitrechnung. Da die Entwicklung einer Redekunst geknüpft ist an die Möglichkeit, freie Reden zu halten, ist die Rhetorik hauptsächlich an demokratische Staatsformen gebunden (vgl. Eke & Allkemper 2013: 84f). Die Metapher und auch die Metonymie gehören zu den so genannten Tropen und grenzen sich somit von anderen rhetorischen Figuren ab. Zur Kategorie der Tropen gehören solche rhetorischen Begriffe, die nicht auf den tatsächlichen Wortsinn referieren, sondern auf eine übertragene Form des Wortsinnes Bezug nehmen. Volli (2002) erklärt den Unterschied zwischen Metaphern und Metonymien mit der Unterscheidung zwischen einer Prozessachse und einer Systemachse. Während bei der Metapher ein sprachliches Element in Ähnlichkeit mit der

Systemachse ersetzt wird, findet die Ersetzung innerhalb der Metonymie mit einem auf der Prozessachse angrenzenden Wort statt. Als Beispiel für die Metapher führt er Leuchtaugen, die für Sterne stehen, an. Zum Beispiel steht bei der Metapher „Leuchtaugen“ für Sterne – hier wird eine Ähnlichkeit hergestellt, obwohl die beiden Dinge eigentlich unverbunden sind. Bei der Metonymie wird zum Beispiel „Planken“ durch „Schiffe“ ersetzt, weil die Planken ein Teil des Schiffes sind. Kurz gesagt: In der Metapher treten Bereiche miteinander in Verbindung, die eigentlich nichts miteinander zu tun haben, weil sie ähnlich sind. Bei der Metonymie bleibt das ersetzte Wort im gleichen Zusammenhang und bezieht sich auf einen realen Bezug, also auf einen Teil des Ganzen (vgl. Volli 2002: 52). Nübling beschreibt die Metonymie als Verwendung von Ausdrücken, die im gleichen Bedeutungsbereich liegen, ähnlich wie bei sogenannten Frames oder Bezugsrahmen (Nübling 2013: 151).

Die sprachliche Figur der Metonymie bezeichnet indirekte Verweise auf eine Entität, indem eine sachlich ähnliche Entität stellvertretend genutzt wird (Kontiguität). Ein Beispiel für eine solche Verschiebung ist „Berlin spricht sich für Frieden aus“ in welchem die eigentlich gemeinte Entität der Regierungsvertreter durch die Stadt des Regierungssitzes ersetzt wird. Metonymische Modi können beim Gebrauch in der verbalen und gestischen Kommunikation „in unterschiedlichen Graden von Indexikalität wurzeln“, wobei dies normalerweise nicht so stark ausgeprägt ist, wie bei Zeigegesten (Fricke & Mittelberg 2018: 317). Ein indexikalisches Zeichen hat nach Nöth die Eigenschaft, dass es sich sowohl durch räumliche und zeitliche Ähnlichkeitsbeziehungen, als auch durch kausale Ursachenbeziehungen von seinem eigentlichen Gegenstand abhängig macht (vgl. Nöth 2000: 66). Dabei muss ebenfalls angemerkt werden, dass die Grenzen metonymischer Gesten fließend sind und sich innerhalb eines Kontinuums von Indexikalität und Ikonizität bewegen. Ein Beispiel für einen metonymischen Referenzprozess ist eine mit der Hand vollführte Tippbewegung auf einer imaginären Tastatur. Die metonymisch reduzierte Geste verweist ikonisch auf die Tastatur und das Tippen, die notwendig sind, um einen Text zu produzieren. In der Kombination mit dem verbalen Hinweis auf eine Arbeitstätigkeit am Wochenende entsteht die spezifische Gesamtbedeutung. Durch die metonymische Abstraktion wird „aus einer gegenstandsorientierten Handlung eine kommunikative Geste“ (Fricke & Mittelberg 2018: 317f.). Fricke & Mittelberg gehen davon aus, dass ein großer Teil von Gesten

zumindest teilweise metonymischer Natur ist. Insbesondere ikonische und metaphorische Gesten besitzen einen inhärenten metonymischen Charakter, die der “pragmatisch geprägten Motiviertheit gestischer Formen und Funktionen” entspringt, die ihrerseits aus “Wahrnehmungsgewohnheiten, Konzeptualisierungen, routinierten Handlungen und Interaktionen mit der materiellen und sozialen Umwelt” wurzelt (ebd.: 318).

Hinsichtlich der Metonymie muss zudem zwischen den unterschiedlichen Arten von Kontiguitätsbeziehungen unterschieden werden. Nach Jakobson sollte zwischen der inneren und äußeren Kontiguität unterschieden werden (vgl. Jakobson & Halle 2010: 95f). Die innere Kontiguität dient als Unterbau von Teil-Ganzes-Relationen (Synekdochen) und operationalisiert “Kontiguitätsbeziehungen, die einem Körper oder Gestenstand, einer Struktur oder auch einer Bewegung inhärent sind.“ Jakobson nennt als Beispiel die Hände eines Schäfers, die diesen repräsentieren (Fricke & Mittelberg 2018: 318).

In redebegleitenden Gesten wird eine innere Kontiguitätsbeziehung konstituiert, indem ein bestimmter Aspekt eines Referenzobjekts gestisch abstrahiert wird und dadurch dessen gesamte Gestalt heraufbeschwört. Die Gesten etablieren also auf Basis “einer wahrgenommenen oder konstruierten Ähnlichkeit einen prädominanten ikonischen Grund”, der durch die schematische Referenzierung eines Teilaspekts bedeutungstiftend für das Referenzobjekt wirkt. Metonymisch-ikonische Gesten können als Teilaspekte “Konturen, Formen, räumliche Dimensionen und andere im Äußerungskontext relevanten Qualitäten” des Referenzobjekts oder der Handlung hervorheben und somit als besonders relevant kennzeichnen (Fricke & Mittelberg 2018: 319).

Die äußere Kontiguitätsbeziehung bezeichnet hingegen die Metonymie im eigentlichen Sinne. Der Schäfer wird hier durch den Stall oder die Schafe ersetzt. Das sprachlich oder gestisch hervorgehobene Element ist demnach pragmatisch durch einen realen Sachzusammenhang mit dem referenzierten Element verbunden. Gesten dieser Art umfassen oft das Nachahmen alltäglicher Handlungen, wie dem Halten von imaginären Objekten oder das Befühlen von imaginären Oberflächen und deren Texturen. Diese Gesten stellen “externe Kontiguitätsbeziehungen wie Kontakt oder Impakt”

zwischen den die Gesten ausführenden Händen und den heraufbeschworenen Referenzobjekten her, die so für den Gesprächszweck operationalisiert werden. Fricke & Mittelberg fassen hier treffend zusammen: “An diesen Schnittstellen von agierenden Subjekten und ihrer gegenständlichen oder imaginierten Welt greift die gestisch evozierte externe Metonymie, in Wechselwirkung mit Diskursinhalten und Handlungsmustern” (Fricke & Mittelberg 2018: 320).

2.5 Intentionalität und Gesten

Ein weiteres Problem in den klassischen Klassifikationsmodellen ist die Prämisse, dass alle redebegleitenden Gesten, die in den Klassifikationen auftauchen, intentional sind. Die Manipulatoren/Adaptoren werden aus diesen Klassifikationen ausgeschlossen, da sie nicht als Gesten gelten (vgl. Kendon 1992, 2004: 10). Als Grund für den Ausschluss aus der Gruppe der Gesten wird die mangelnde *Intentionalität* genannt. Goldin-Meadow (vgl. 2003: 4f) grenzt die Adaptoren ebenfalls von der Gruppe der Gesten ab, da sie nicht mit der Absicht der Kommunikation produziert würden und der Produzent wenig Bewusstsein für die produzierte Bewegung mitbringe. Gesten hingegen seien Teil eines intentionalen kommunikativen Aktes (vgl. ebd.). Goldin-Meadow bringt hier ein weiteres Kriterium zur Abgrenzung zwischen Gesten und Adaptoren, nämlich den Grad des Bewusstseins des Produzenten für die produzierte Körperbewegung.

Searle weist darauf hin, dass Intentionalität nicht mit Bewusstsein gleichzusetzen ist, da es erstens intentionale Zustände gebe, die nicht bewusst sind, und zweitens, da es bewusste Zustände gebe, die nicht intentional sind. Als Beispiel für den ersten Fall führt Searle an, dass ein Mensch Überzeugungen³⁴ haben kann, an die er nicht denkt oder sogar noch nie gedacht hat: Beispielsweise könne jemand glauben, dass sein Großvater sein ganzes Leben lang auf dem Festland der Vereinigten Staaten verbracht hat, aber bis zu dem Zeitpunkt der Formulierung dieser Überzeugung noch nie diese

³⁴ Für das folgenden Beispiel verwendet Searle das Beispiel einer impliziten Überzeugung, um zu verdeutlichen, dass Bewusstsein nicht gleichzusetzen ist mit Intentionalität, dennoch müsste hier noch hinzugefügt werden, dass auch eine implizite Überzeugung lediglich eine Art der Intentionalität sein kann und nicht mit ihr gleichzusetzen ist.

Überzeugung erwogen hat bzw. darüber nachgedacht hat. Diese Überzeugungen habe man, ohne dass man üblicherweise an sie denke. Für den zweiten Fall führt Searle aus, dass ein plötzlich aufkommendes Gefühl der Hochstimmung nicht intentional, aber bewusst ist (vgl. Searle 1991: 16). Für Searle ist es charakteristisch für intentionale Zustände, dass es einen Unterschied zwischen dem Zustand selbst und dem, worauf der Zustand gerichtet ist, also wovon der Zustand handelt bzw. worum es in ihm geht, gibt. Im nächsten Schritt vergleicht er das bewusste Erlebnis der Unruhe mit der Erwartung eines baldigen Missgeschicks. „Im Falle der Unruhe sind das Erlebnis von Unruhe und die Unruhe ein und dasselbe; aber die Erwartung von baldigem Mißgeschick ist nicht dasselbe wie baldiges Mißgeschick“ (ebd.: 17). Searle beschreibt die Klasse der bewussten Zustände und die Klasse der intentionalen Zustände als einander überlappend, aber nicht identisch (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Untersuchung, welche Rolle Bewusstsein bzw. bewusstes Handeln für Intentionalität spielen, kann bei der Klassifizierung der Gestenarten helfen, weitere Unterscheidungskriterien einzuführen.

Es ist in vielen Beispielen schwer zu bestreiten, dass Adaptoren nicht bewusst bzw. nicht intentional produzierte Gesten sind. Jedoch ist es ebenso schwer zu belegen, dass alle anderen Gesten immer bewusst bzw. intentional sind. Inwiefern beispielsweise eine Taktstockgeste intentional ist oder nicht, lässt sich nur beurteilen, wenn klargestellt werden kann, was genau unter Intentionalität zu verstehen ist. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Intentionalitätsbegriff in der Philosophie sowie in der Gestenforschung bzw. Linguistik untersucht.

Die Analyse der *Intentionalität* leistet unter anderem einen Beitrag für die Untersuchung der Unterscheidungskriterien für Gestenklassifikationen. Darüber hinaus ist es notwendig, zwischen den Begriffen *Intention* und *Intentionalität* zu differenzieren, da beide Begriffe unterschiedliche Phänomenbereiche als Untersuchungsgegenstand haben, sowohl im alltäglichen Verständnis als auch im philosophischen Verständnis der beiden Begriffe. Der Duden (2004) beschreibt *Intention*³⁵ als „Absicht“ bzw.

³⁵ *Intention* wurde bereits im 16. Jh. aus dem Lateinischen *intentio* entlehnt, das eine Derivation von dem Verb *intendere* (hinwenden, anschicken, sein Streben auf etwas richten) ist (vgl. Seebold 2011: 448).

„Vorhaben“. Das Adjektiv *intentional* wird umschrieben mit den Adjektiven „zweckbestimmt“ und „zielgerichtet“. Die Umschreibungen im Duden stimmen mit dem alltäglichen Verständnis der Begriffe überein. Mit derselben Bedeutung wird der Begriff *Intention* auch in der Philosophie aufgefasst: „Absicht, die Richtung der Aufmerksamkeit auf etwas, das Vorhaben“ (Regenbogen & Meyer 2005: 323). *Intentionalität* dahingegen bezieht sich in der philosophischen Auffassung auf die Zielgerichtetheit des Handelns und der Gefühle bzw. auf die Zielgerichtetheit aller psychischer Akte auf reale oder ideale Ziele (vgl. ebd.). Um die Verwirrung, die durch die Ähnlichkeit der Begriffe *Intention* und *Intentionalität* entsteht, zu beseitigen, bekräftigt Searle, dass die Absicht, also das Intendieren, nur eine Form der *Intentionalität* von vielen anderen Formen der *Intentionalität* ist (vgl. Searle 1991: 17).

Im nächsten Abschnitt wird eine kurze Historie des Intentionalitätsbegriffs seit Brentano skizziert, wodurch die Entwicklung des Begriffs dargestellt wird. Durch die Darstellung der verschiedenen philosophischen Perspektiven wird eine Präzisierung auch bei der Gestenklassifikation, insbesondere bei den Adaptoren erzielt.

Der Begriff der *Intentionalität* wird durch Franz Brentano (2008)³⁶ aus der mittelalterlichen Philosophie³⁷ wiederaufgegriffen und durch Edmund Husserl (1913) zu einem der Grundbegriffe der Phänomenologie etabliert. In Folge der sogenannten „Wende zur Sprache“ in der Philosophie wurden auch Versuche unternommen Probleme der Intentionalität auf das Sprachverhalten zu reduzieren. Das Ziel dieser Analysen war es, Probleme, die sich durch das Sprachverhalten ergeben, durch genaue Sprachanalysen zu lösen (vgl. Regenbogen & Meyer 2005: 323).

Mit *Intentionalität* bezeichnet Brentano, dass Wahrnehmungen und Überzeugungen von bestehenden Gegenständen und Sachverhalten in der Welt handeln und dass Wünsche und Absichten sich auf mögliche Gegenstände und Ereignisse richten, die in Erfüllung treten oder verwirklicht werden sollen. In der Terminologie Brentanos sind intentionale Gegenstände Dinge, von denen geistige Zustände handeln bzw. worauf Menschen gerichtet sind. Brentano fokussiert in seinen Forschungen zur Intentionalität

³⁶ Das Werk wurde 1874 erstmals veröffentlicht.

³⁷ Eine ausführliche Darstellung zur Intentionalität im Mittelalter bietet Perler (2004).

auch die intentionale Inexistenz. Aus diesem Grund hebt er hervor, dass es mitunter möglich ist, auf Dinge gerichtet zu sein, die nicht mehr existieren oder auch nie real-ontologisch existiert haben. Für Brentano gehört zum Gegenstandsbereich der Intentionalitätsforschung die Untersuchung der Fähigkeiten des Menschen sich auf existierende und nicht existente Dinge richten zu können. Um einen intentionalen Akt analysieren und beschreiben zu können, verwendet Brentano drei Begriffe, (Repräsentation, psychischer Modus und Gehalt) die den Vorgang des geistigen Gerichtetseins verständlich machen sollen: 1. ‚Repräsentationen‘ sind intentionale Zustände, die sowohl auf existente als auch auf nicht-existente Dinge gerichtet sein können. 2. Intentionale Zustände vollziehen sich in einem bestimmten ‚psychischen Modus‘ wie beispielsweise Absicht oder Wunsch. 3. In einem intentionalen Akt wird beispielsweise ein bestimmter Gegenstand oder eine Handlung vorgestellt. Die Vorstellung dieser Dinge ist der ‚Gehalt‘ eines intentionalen Aktes. Ein weiterer zentraler Punkt in der Intentionalitätsauffassung Brentanos ist eine klare Trennung zwischen Geistigem und Physischem. Diese strikte Trennung wurde jedoch bereits von Brentanos Schüler Husserl abgelehnt (vgl. Schlicht 2008: 59ff).

Die Untersuchungen der Adaptoren sind eng verbunden mit dem Begriff der *Intentionalität*, da *Intentionalität* häufig als eines der Unterscheidungskriterien für die Abgrenzung von Gesten und anderen Arten von Körperbewegungen herangezogen wird. Auffällig ist, insbesondere in der englischsprachigen Gestenforschung, dass nicht strikt zwischen der *Intention*, also die Absicht etwas zu tun, und der *Intentionalität* im philosophischen Sinne unterschieden wird. Vielmehr beziehen sich die allermeisten Autoren mit dem Begriff *intentionality* auf die Absicht, die hinter einer Handlung steckt, also so wie der Begriff im alltäglichen Sinne gebraucht wird. Auch kognitionspsychologisch orientierte Arbeiten verwenden *intentionality* im alltäglichen Sinne (Gibbs 2006, 2012; Gibbs & van Orden 2003), nämlich als Absichtsbekundung und nicht, wie oben dargelegt, als eine geistige Zielgerichtetheit auf einen Gegenstand, also im philosophischen Sinne nach Brentano. Gibbs (vgl. 2012: 26) unterscheidet zwischen *intentions* und *intentional actions*. Den Begriff *intentions* verwendet Gibbs im Sinne von Searle, indem er insbesondere die Vielfältigkeit und Undurchsichtigkeit

hervorhebt. *Intentions*³⁸ beziehen sich demnach auf verschiedene mentale Ereignisse und physische Handlungen (vgl. Gibbs 2012: 23): „property of many mental states and events by which they are directed at or about or of objects and states of affairs in the world“ (Searle 2012: 1). Die Vielfältigkeit der Phänomene, die unter *intentions* fallen, führen dazu, dass Kognitionswissenschaftler mit dem Konzept der Intentionalität eher Probleme haben, während, wie oben beschrieben, philosophische Forschungen verschiedene Aspekte der Intentionalität erforschen bzw. bestimmte Aspekte der Intentionalität hervorheben oder ausschließlich betrachten.

Mit dem Begriff *intentional actions* (intentionale Handlungen) referiert Gibbs auf ganz bestimmte Verhaltensweisen bzw. Handlungen, die bestimmten Bedingungen unterliegen. Bei der Differenzierung der intentionalen Handlungen bezieht er sich hauptsächlich auf die Theorien von Anscombe, die in ihrem Essay „Intention“ (Anscombe 1957) eine Charakterisierung von intentionalen Handlungen darlegt. Demnach wird das Wort *intention* (Absicht)³⁹ in verschiedener Weise gebraucht, wenn wir sagen, dass (i) jemand etwas beabsichtigt zu tun, (ii) jemand etwas mit einer Absicht tut oder (iii) jemand etwas absichtlich tut (vgl. Anscombe 1957: §1-2). Anscombe beschreibt die Unterschiedlichkeit der Ausdrucksweisen und kommt dennoch zu dem Schluss, dass auch in diesen differierenden Fällen ein gemeinsamer Absichtsbegriff zum Ausdruck kommt, der durch genaue Analysen erörtert werden kann (vgl. ebd.). Die drei unterschiedlichen Varianten der Intention beschreibt Anscombe folgendermaßen: Den ersten Fall (i) deklariert sie als eine Absicht für die Zukunft (*intention for the future*). Diese Art von Absichten können auch dann vorliegen, ohne, dass der Sprecher der Absichtsbekundung bereits etwas zur Umsetzung der Absicht getan hat. Die zweite Kategorie von Absichten (ii) wird beschrieben als Äußerungen, mit denen Sprecher bzw. Sprecherinnen davon berichten, mit welcher Absicht sie etwas tun bzw. mit

³⁸ Auch Derivationen wie *intent* (Absicht), *intend* (beabsichtigen) und *intentionally* (absichtlich/vorsätzlich) zählt Gibbs konzeptuell zum Begriff *intention* hinzu (vgl. Gibbs 2012: 23).

³⁹ Die deutsche Übersetzung *Absicht* gibt nicht direkt die Bedeutung des englischen Begriffs *intention* wieder. Unter *Absicht* versteht man im Deutschen mitunter das Verfolgen von bestimmten Zielen. bzw. impliziert das Wort *Absicht*, dass es bereits einen Plan gibt, bestimmte Ziele zu erreichen. Das Wort *Intention* hingegen beschreibt die Gerichtetheit oder Orientierung einer Person auf ein bestimmtes Ziel bzw. auf eine bestimmte Absicht (vgl. Gaffal: 103).

welcher Absicht jemand eine Handlung vollzieht. Ein Beispiel hierfür wäre die Äußerung: Er isst die Suppe, um satt zu werden. Diese Art von Absichtsbekundungen nennt Anscombe „intention in action“ (ebd.: §3-4). Die dritte Art (iii) beschreibt Anscombe als eine intentionale Handlung. Bei diesen Fällen werden bestimmte Handlungen absichtlich vollzogen bzw. sind bestimmte Handlungen absichtlich (intentional action). Die drei beschriebenen Arten der Intention sind für Anscombe zum Teil unabhängig voneinander analysierbar. So ist es möglich, dass jemand eine Absicht für ein zukünftiges Ereignis hat, ohne diese Absicht in die Tat umzusetzen. Die zweite Art der Intention nach Anscombe bedarf einer weiteren Erklärung, insbesondere, um sie von der dritten Art abzugrenzen: Für den dritten Fall konstatiert Anscombe, dass es möglich ist, dass jemand absichtlich x tut, ohne dass dahinter die Absicht steht x zu tun. Der Grund dafür ist, dass einige Beschreibungen unserer Handlungen Dinge erfassen, die wir zwar vorhersehen, die aber nicht zum direkten Gegenstandsbereich unserer Absicht gehören. Henning versucht diesen Fall mithilfe des folgenden Beispiels zu beschreiben: Wenn jemand eine Torte isst, dann weiß er in der Regel, dass er etwas eher Ungesundes zu sich nimmt. Darum ist es nicht möglich, dass diese Person, die die Torte isst, unabsichtlich die ungesunde Torte isst, weshalb diese Handlung als absichtlich einzuordnen ist. Allerdings muss hinter der Handlung nicht die Intention stehen, dass die Person absichtlich etwas Ungesundes essen wollte. Die Absicht, die Torte zu essen, kann aus anderen Absichtsgründen erfolgen. Es könne sogar sein, dass es „keine weitergehende Absicht gibt; wir tun manches >einfach nur so<“ (Henning 2016: 45). Anscombe macht bereits in §2 die Anmerkung, dass einzelne Äußerungen multiple Rollen hinsichtlich der Intention des Gesagten einnehmen können. Für die Darstellung verwendet sie die folgende beispielhafte Äußerung im unten beschriebenen Kontext:

„Doch ein und dieselbe Äußerung kann so fungieren, daß sie unter mehr als nur *eine* dieser Formen von Prognose fällt. Sagt der Arzt im Beisein einer Krankenschwester zum Patienten: »Die Schwester wird Sie zum Operationssaal bringen«, können diese Worte (sofern die ärztliche Entscheidung über künftige Maßnahmen darin ihren Ausdruck findet) sowohl als Absichtsäußerung fungieren wie auch als Information für den Patienten.“ (Anscombe 2020: 13).

In diesem Beispiel wird zum einen durch den Arzt die Absicht ausgedrückt, was geschehen soll, zum anderen gibt der Arzt der Krankenschwester die Anweisung, den Patienten aus dem Saal zu führen. Anscombe macht darüber hinaus auch noch auf eine dritte Art der Absicht aufmerksam, nämlich, dass durch die Äußerung des Arztes jetzt auch der Patient über zukünftige Pläne Bescheid weiß, wodurch der Patient nun erfahren hat, welcher Schritt in der Behandlung als Nächstes folgt.

Anscombe untersucht den Absichtsbegriff unter Einbeziehung von zwei weiteren Aspekten, die für die Erörterung der Absicht in ihrer Theorie essentiell sind: Sowohl mithilfe der Frage, warum jemand etwas tut, als auch mit der Gegenüberstellung von absichtlichen Handlungen und dem praktischen Wissen.

Zunächst unterscheidet Anscombe sprachliche Ausdrücke des Beabsichtigens und bloßen Vorhersagens. In §3 kommt die Autorin zu dem Schluss, dass Vorhersagen durch Glaubensgründe gerechtfertigt werden, Absichtsbekundungen hingegen durch Handlungsgründe. Nämlich solche Handlungsgründe, die zukünftige Handlungen als erstrebenswert deklarieren:

„Man könnte die Unterscheidung folgendermaßen auszubuchstabieren versuchen: Eine Absichtsäußerung ist eine Beschreibung einer zukünftigen Sachlage, in deren Rahmen der Sprecher irgendwie als Akteur auftritt; und diese Beschreibung rechtfertigt er (sofern er sie überhaupt rechtfertigt) nicht durch Hinweise auf Belege für Ihre Wahrheit, sondern durch Handlungsgründe, also Gründe dafür, warum es nützlich oder erfreulich wäre, wenn sich die Beschreibung als wahr erwiese (Anscombe 2020: 18).“

Anscombe betont, dass es auch möglich ist, etwas zu beabsichtigen, ohne das Beabsichtigte anschließend zu vollziehen. Dennoch ist die Absicht, eine Handlung zu vollziehen, aus begrifflicher Perspektive, immer auf zukünftige Handlungen gerichtet und nicht auf etwas Geistiges, das zum Zeitpunkt der Äußerung im Menschen vorgeht. Im fünften Paragraphen versucht Anscombe den Unterschied zwischen einer absichtlichen und einer unabsichtlichen Handlung darzustellen. Dabei stellt sie fest, dass an dieser Stelle die Frage nach dem Warum zur Aufschlüsselung des Unterschieds

beitragen kann, auch wenn sich „Schwierigkeiten“ ergeben (vgl. ebd.: 23). Um die Schwierigkeiten hinter der Warum-Frage zu erkennen, verwendet Anscombe die folgende Frage als Beispiel: „Warum hast du die Tasse vom Tisch gestoßen? (ebd.)“. Die Antwort auf die Frage schlüsselt auch den situativen Kontext auf: „Ich glaubte am Fenster ein Gesicht zu sehen und bin daher zusammengezuckt (ebd.)“. Mithilfe dieses Beispiels unterscheidet Anscombe zwischen der Ursache und dem Grund einer Handlung. Dabei stellt sie fest, dass es nicht in jedem Falle möglich ist, von Handlungsgründen zu sprechen. Bezogen auf das Beispiel oben, ist der genannte Grund „kein Beleg dafür, daß ich die Tasse vom Tisch herunterstoßen werde“ (ebd.). Es handele sich laut Anscombe allerdings auch nicht um die Ursache der Handlung, nur weil das eine Ereignis dem anderen Ereignis vorausging. Das plötzliche Zusammenzucken kann laut Anscombe nicht als Handlungsgrund aufgefasst werden, da man für gewöhnlich an andere Fälle denke, wenn man über Kausalität nachdenkt. Das Zusammenzucken ist in dem Sinne auch gar nicht als ein Handeln im Sinne eines Handlungsgrundes zu betrachten. Vielmehr liege hier das Problem laut Anscombe im alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs *Grund*, der auch in solchen unangemessenen Situationen gebraucht wird, wie etwa wenn wir fragen: „Aus welchem Grund bist du so heftig zusammengezuckt?“ (ebd.). Diese Frage ist für Anscombe anders zu bewerten als die Frage: „Aus welchem Grund hast du ein Taxi gerufen?“ (ebd.: 24). Im ersten Fall zielt die Antwort auf die Frage, nicht auf die mentale Ursache des fraglichen Verhaltens ab, sondern bestätigt, dass es sich dabei um eine unwillkürliche Reaktion handelt, da die Person lediglich vor Schreck die Tasse vom Tisch gestoßen hat. Eine Antwort auf die zweite Frage wird von Anscombe selbst nicht dargeboten. Jedoch ist es recht einfach vorstellbar, dass die Antwort auf die Frage einen Grund für das Rufen des Taxis darlegt, wie etwa, wenn jemand sagt, dass er an einen Ort x gebracht werden möchte, oder weil die Person selbst keinen Führerschein hat und deshalb auf Taxis angewiesen ist etc. Anscombe resümiert aus diesen Beobachtungen, dass es notwendig ist, die Unterschiede zwischen den Arten von Gründen herauszufinden, „ohne von »Handeln« zu reden“ (ebd.). Des Weiteren konstatiert Anscombe, dass in den meisten Fällen ein und dieselbe Handlung auf verschiedene Arten beschrieben werden kann. Es kann beispielsweise sein, dass eine Person auf die Warum-Frage antwortet: „Es war mir nicht bewusst, daß ich das tat“ (ebd.: 25). Dadurch wird die Anwendbarkeit der Warum-Frage aufgehoben. Die oben genannte Antwort, dass es einem nicht bewusst war, ist

jedoch nicht in allen Fällen eine triviale Antwort, die auf Anhieb für den Hörer der Antwort verständlich ist. Um dies zu erläutern verwendet Anscombe folgende Frage als Beispiel in einem situativen Kontext, indem jemand gerade ein Brett zersägt: „Warum zersägst du dieses Brett?“ (ebd.: 26). Wenn in diesem Fall die Person antwortet: „Ich wusste nicht, daß ich ein Brett zersäge“, dann müsse man zunächst einmal raten, was diese Person genau mit dieser Äußerung meint, da diese Antwort der körperlichen Performanz widerspricht. Eine Erklärung dafür könnte nach Anscombe beispielsweise sein, dass die Person das Wort *Brett* nicht kennt. Die gezeigten Beispiele sollen insbesondere verdeutlichen, dass jemand wissen kann, „was er unter der einen Beschreibung tut, ohne es unter der anderen Beschreibung zu wissen“ (ebd.). So könnte die Person vielleicht wissen, dass sie gerade ein Brett zersägt, aber nicht, dass es ein Eichenholzbrett ist oder, dass die Bretter dem Nachbarn gehören oder, dass die Person beim Sägen ein kreischendes Geräusch produziert, weil die sägende Person taub ist etc. Durch die Erörterung der Vielschichtigkeit von Handlungen, möchte die Autorin zeigen, dass nicht jede potentielle Beschreibungsmöglichkeit einer Handlung von einem handelnden Subjekt intentional wahrgenommen wird.

Im weiteren Verlauf des Aufsatzes führt Anscombe einen weiteren Begriff ein, der vor allem helfen soll, die Probleme, die sich mit den Begriffen *Grund* und *Ursache* ergeben, teilweise aufzulösen. In den §12-14 führt sie den Begriff *Motiv* ein bzw. beschreibt Anscombe Motive von Akteuren. Zunächst wird der Unterschied zwischen der Absicht und dem Motiv eines Akteurs geklärt: Um zu verdeutlichen, was unter einem Motiv gemeint ist, verwendet die Autorin das Beispiel der Rache:

„Wenn ich jemanden durch einen Racheakt umbringe, sage ich vielleicht, daß ich es tue, um mich zu rächen, oder daß Rache mein Ziel ist. Aber Rache ist nichts Zusätzliches, was ich erreiche, indem ich ihn töte, sondern die Tötung ist meine Rache“ (ebd.: 38).

Mit diesem Beispiel zeigt Anscombe, dass Motive eines Akteurs Tatumstände benennen, mit denen der Akteur seine Handlung zu rechtfertigen versucht. Das Motiv der Rache ist, dass der Akteur jemanden schädigen möchte, weil diese Person ihrerseits den Rächenden geschädigt hat. Hinsichtlich der Motive unterscheidet Anscombe

insgesamt drei Arten⁴⁰: 1. Rückschauende Motive: Hierbei bezieht sich der Akteur auf vergangene Ereignisse oder auch gegenwärtige Situationen, die dem Akteur helfen, seine Handlung zu begründen im alltäglichen Sinne. Darunter zählt Anscombe Motive wie Rache, Dankbarkeit oder Reue, da diese Motive immer einen Bezug zu vergangenen Ereignissen haben. Jemand ist dankbar, weil ein anderer Akteur der dankbaren Person in der Vergangenheit etwas Gutes getan hat oder die dankbare Person reich beschenkt wurde etc. (vgl. ebd.: 38f). 2. Interpretative Motive: Hierunter fallen Motive, bei denen der Akteur selbst Gründe für seine Handlung darlegt, wie etwa bei der Freundschaft oder der Neugier. Im Gegensatz zu den rückwärtsgerichteten Motiven, wird mit den interpretativen Motiven laut Anscombe ein Licht auf ganz bestimmte Aspekte gelenkt: „Betrachte die Handlung in diesem Licht“ (ebd.: 40). Wenn eine Person ihre Handlung mit einem derartigen Motiv erklärt, dann rückt sie ihre Handlung in ein ganz bestimmtes Licht. Ausgelöst werden Erklärungen dieser Art unter anderem durch Warum-Fragen (ebd.). Auf das Beispiel der Freundschaft angewendet, könnte eine Person, die gefragt wird, warum sie mit der Person x befreundet ist, verschiedene Antworten geben, die alle jeweils verschiedene Aspekte der Freundschaft anstrahlen und eventuell andere Aspekte der Freundschaft im Dunkeln lassen. Beispielsweise könnte eine Person antworten: „Weil wir uns schon so lange kennen“. Damit würde der zeitliche Aspekt und die langjährige Freundschaft ins Licht gerückt werden, während die Antwort, „weil wir uns beide für Fußball interessieren“ einen ganz anderen Aspekt der Freundschaft ins Licht rückt, indem die gemeinsamen Interessen hervorgehoben werden. 3. Vorwärtsgerichtete (zukünftige) Motive: Diese Art von Motiven gibt einen zukünftigen Sachverhalt an, worauf die jeweilige Handlung abzielt. Anscombe deklariert die zukünftigen Motive als eigentliche Absichtsbekundungen. Zur besseren Illustrierung führt sie Formulierungsbeispiele an: „jemand habe etwas aus Furcht vor ...getan“; „er habe es getan, damit nicht...“; „er habe es getan, um zu verhüten, daß ... geschieht“ (ebd.: 40).

Nachdem die Probleme, die sich mit dem Begriff der *Absicht* ergeben, illustriert wurden, widmet sich Anscombe der Frage, inwiefern das absichtliche Handeln etwas mit dem praktischen Wissen zu tun hat. Das praktische Wissen beschreibt sie als ein nicht

⁴⁰ Anscombe fügt hinzu, dass auch „Mischformen“ der drei genannten Motive existieren (vgl. Anscombe 2020: 40).

aus empirischen Sinneswahrnehmungen bzw. aus der Beobachtung heraus gewonnenes Wissen von den eigenen Handlungen. Zur besseren Illustrierung beschreibt sie unter anderem eine Situation, in der jemand mit geschlossenen Augen mit Kreide einen Satz an eine Tafel schreibt. Selbst mit geschlossenen Augen, weiß die Person, die den Satz an die Tafel schreibt, was sie genau tut, auch wenn sie sich nicht sicher sein kann, dass tatsächlich auch der Satz dort an der Tafel so steht, wie sie es beabsichtigt hat:

„Die eben genannte Absicht zum Beispiel wäre nicht ausgeführt worden, wenn mit der Kreide oder der Tafeloberfläche etwas schiefgegangen wäre, so daß man die Wörter nicht hätte lesen können. Doch selbst wenn das passiert wäre, wäre mein Wissen das gleiche gewesen“ (ebd.: 128).

Anscombe unternimmt im weiteren Verlauf der Abhandlung eine Unterscheidung zwischen dem ‚praktischen Wissen‘ und dem ‚spekulativen Wissen‘. Dabei bemerkt sie, bezugnehmend auf den mittelalterlichen Philosophen Thomas von Aquin, dass das praktische Wissen die Ursache dessen sei, was das Wissen selbst versteht, hingegen werde das spekulative Wissen von den gewussten Dingen hergeleitet, weshalb diese Art des Wissens abhängig ist von empirischen Informationen (vgl. ebd.: 135). Somit ist das praktische Wissen für Anscombe selbst unmittelbar der Maßstab der Beurteilung des Handelns, das wiederum sein Gegenstand ist. Wenn die handelnde Person also weiß, was sie tut, dann bedeutet das, dass die Person auch ohne Aufforderung sagen kann, was sie tut. Zu wissen, was man tut, bedeutet demnach also sein Tun in einer Weise zu beschreiben, in der es als ein Geschehen erkennbar wird, das seiner Form nach, die Ausführung einer Absicht ist. Eine derartige Form der Beschreibung des Wissens auf Handlungen anzuwenden setzt insbesondere voraus, dass solche Fälle, bei denen die Ausführung einer Absicht scheitern, wie etwa bei dem Kreidebeispiel, als die Kreide nicht schreibt, Ausnahmen bleiben. Damit sagt Anscombe, dass in der Regel ein Mensch, der eine bestimmte Absicht bekundet, sich auch so verhält bzw. die Handlung so vollzieht, so wie er glaubt, die Handlung zu vollziehen: „Es mag zwar überraschend erscheinen, aber das Mißlingen der Ausführung von Absichten ist notwendig eine seltene Ausnahme“ (ebd.: 134).

Nachdem die Betrachtungen von Anscombe zur Intentionalität skizziert wurden, folgen nun noch Ausführungen zum Intentionalitätsbegriff des Philosophen und Mathematikers Edmund Husserl. Husserl gilt als einer der Begründer der Phänomenologie, die sich insbesondere in der Moderne zu einer philosophischen Teildisziplin etabliert hat. Husserls Werk umfasst zahlreiche Arbeiten zur Phänomenologie im Allgemeinen sowie auch zur Intentionalität. Die folgenden Ausführungen beschränken sich mehr oder weniger auf Husserls begriffliche Unterscheidung zwischen ‚Noesis‘ und ‚Noema‘.

In Husserls späten Arbeiten zur Intentionalität gehören zu jedem intentionalen Erlebnis zwei Strukturmomente, nämlich Noesis und Noema⁴¹. Beide Begriffe sind als Termini Technici zu interpretieren und sollen helfen, das intentionale Erlebnis im philosophischen Sinne aufzuschlüsseln. Die ausführlichste Darstellung der Begriffe Noesis und Noema werden in der Schrift „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie“ (Husserl 1913: §87-127) präsentiert, wenngleich Husserl sich auch in anderen Werken bereits mit der Unterscheidung auseinandergesetzt hatte. Um Brentanos Terminologie ‚psychische Phänomene‘ für intentionale Akte zu umgehen, verwendet Husserl den Begriff *Erlebnisse*. Damit will er insbesondere vermeiden, dass man dem Irrglauben verfällt, alle psychischen Inhalte seien auch intentional. Von den Erlebnissen wiederum, die als Momente des Bewusstseins aufgefasst werden, sondert Husserl die intentionalen Erlebnisse ab (vgl. Zahavi 1992: 44): „Wir werden also den Ausdruck psychisches Phänomen ganz vermeiden, und wo immer Genauigkeit erforderlich ist, von *intentionalen Erlebnissen* sprechen“ (Husserl 1913: §13: 391).

Nachfolgend wird nun die Differenzierung von Noesis und Noema detailliert vorgestellt. Noesis und Noema sind zwei Seiten der Intentionalität. Husserl beschreibt schon

⁴¹ Beide Wörter Noesis und Noema stammen vom altgriechischen Wort *Nous* oder *Nus* (altgriechisch νοῦς [nû:s]) ab. Dieses Wort stammt aus der philosophischen Fachsprache und bezeichnet die menschliche Fähigkeit, etwas geistig zu erfassen. Außerdem ist es die Instanz im Menschen, die für das Erkennen und Denken zuständig ist. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat das Wort auch weitere Bedeutungen. In deutschen Übersetzungen wird das altgriechische Wort *Nous* in der Regel mit „Geist“, „Intellekt“, „Verstand“ oder „Vernunft“ wiedergegeben.

im §11 der Logischen Untersuchungen, dass intentionale Erlebnisse sich auf vorgestellte Gegenstände in verschiedener Weise beziehen:

„Das tun sie eben im Sinne der Intention. Ein Gegenstand ist in ihnen ‚gemeint‘, auf ihn ist ‚abgezielt‘, und zwar in der Weise der Vorstellung oder zugleich der Beurteilung usw. Darin liegt aber nichts anderes, als daß eben gewisse Erlebnisse präsent sind, welche einen Charakter der Intention haben und speziell der vorstellenden, urteilenden, begehrenden Intention usw. Es sind (von gewissen Ausnahmefällen sehen wir ab) nicht zwei Sachen erlebnismäßig präsent, es ist nicht der Gegenstand erlebt und daneben das intentionale Erlebnis, das sich auf ihn richtet; es sind auch nicht zwei Sachen in dem Sinne wie Teil und umfassenderes Ganzes, sondern nur eines ist präsent, das intentionale Erlebnis, dessen wesentlicher deskriptiver Charakter eben die bezügliche Intention ist“ (Husserl 1913: §11: 315).

Im obigen Zitat erwähnt Husserl bereits zwei Besonderheiten seiner Auffassung der Intentionalität. Erstens unterscheidet er zwischen Erlebnissen, die intentional sind bzw. „einen Charakter der Intention haben“, und solchen Erlebnissen, die nicht intentional sind (ebd.). Zweitens beschreibt er das intentionale Erlebnis als etwas, das nicht aufgespalten werden kann in das Erlebnis des Objekts bzw. das geistige Gerichtetsein auf ein Objekt und zusätzlich ein intentionales Erlebnis selbst.

Obwohl Husserl die Ganzheitlichkeit der intentionalen Erlebnisse in den Vordergrund stellt, differenziert er dennoch zwischen phänomenologischen Gegebenheiten mithilfe der Unterscheidung zwischen den Begriffen Noesis und Noema, da diese Begriffe zwei Seiten des intentionalen Erlebnisses beschreiben. Die Noesis beschreibt Husserl als das, was einem immanenten Objekt des Bewusstseins Sinn verleiht durch einen einzelnen Denkkakt, der zu einer ganz bestimmten Zeit stattfindet. Beispiele für diese Art von Noesen sind intentionale Erlebnisse wie beispielsweise glauben, bewerten, erinnern etc. Korrelativ zur Noesis kann das Noema betrachtet werden. Das Noema ist in dem intentionalen Akt des Wahrnehmens das Wahrgenommene und im intentionalen Akt des Beurteilens das Beurteilte etc. Das Noema darf jedoch keinesfalls verwechselt werden mit dem betrachteten Objekt. Das Noema wird von Husserl vielmehr als der

Sinn, der hinter der Noesis steckt, beschrieben. Erst im Zusammenspiel dieser beiden Bestandteile von intentionalen Erlebnissen erfolgt die Sinngebung:

„Ähnlich wie die Wahrnehmung hat jedes intentionale Erlebnis — eben das macht das Grundstück der Intentionalität aus — sein »intentionales Objekt«, d. i. seinen gegenständlichen Sinn. Nur in anderen Worten: Sinn zu haben, bzw. etwas »im Sinne zu haben«, ist der Grundcharakter alles Bewußtseins, das darum nicht nur überhaupt Erlebnis, sondern sinnhabendes, »noetisches« ist“ (ebd: 185).

Die Unterscheidung in Noesis und Noema soll vor allem helfen, die Dichotomie zwischen dem betrachtenden Subjekt und dem betrachteten Objekt zu überwinden. Um den Unterschied zwischen Subjekt und Objekt und den noetischen bzw. noematischen Akten zu verdeutlichen, werden im nächsten Schritt folgende zwei Sätze hinsichtlich der Noesis bzw. Noema analysiert:

- (1) Ich sehe ein Bild.
- (2) Ich möchte das Bild kaufen.

In Satz (1) ist der noetische Akt das Sehen des Bildes. Die noematische Komponente ist die Korrelation des noetischen Aktes, also im Beispiel (1) ist es das Bild, das als gesehen bewertet wird. Das Objekt selbst bleibt hingegen das Bild, weshalb es nicht zu einem Synkretismus zwischen dem Objekt und dem Noema kommt, sondern auf diese Art zwischen Noema und Objekt phänomenologisch unterschieden werden kann. Die Hinzufügung der Analyse des Beispiels (2) macht den Unterschied zwischen dem betrachteten Objekt und dem Noema noch deutlicher. In Beispiel (2) ist das betrachtete Objekt immer noch das Bild, jedoch ist die Noesis der Akt des Möchtens, also das Verlangen selbst, dieses Bild kaufen zu wollen. Die noematische Komponente hingegen ist das Bild, das gekauft werden möchte. So ist die Noesis als der eigentliche Akt des Verlangens zu bewerten, während das Noema sich auf den Inhalt des Verlangten, nämlich das verlangte Bild, bezieht, aber eben nicht auf das Bild alleine.

Eine weitere Theorie, die hilft den Intentionalitätsbegriff sowie auch die Verbindung der Intentionalität mit Gesten umfänglicher zu beschreiben, wird in Roland Posners (1993) Aufsatz "Believing, Causing, Intending: The Basis for a Hierarchy of Sign Concepts in the Reconstruction of Communication" beschrieben. Es ist ein grundlegendes Werk der Semiotik, das sich mit der Struktur und Hierarchie von Zeichenarten befasst. Posner untersucht dabei, wie Zeichen von einfachen kausalen Interaktionen zu komplexeren intentionalen Kommunikationsakten werden. Er integriert Ansätze aus Logik, Kommunikation und Linguistik, um zu zeigen, wie Intention und Rezeption Zeichenprozesse auf verschiedenen Abstraktionsebenen beeinflussen. Der Text ist auch besonders relevant für die Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen.

In Roland Posners Essay spielt der Intentionalitätsbegriff eine zentrale Rolle für das Verständnis von Zeichenprozessen, insbesondere bei Gesten. Intentionalität beschreibt die Absicht des Senders, das Verhalten, die Überzeugungen oder Reaktionen des Empfängers zu beeinflussen. Bei einfachen Zeichen (z. B. Signalen auf Ebene RS⁴² 0) ist die Intentionalität direkt: Der Sender beabsichtigt eine unmittelbare Reaktion des Empfängers. Bei höheren Abstraktionsebenen (RS 2, RS 3) wird die Absicht komplexer, da der Sender antizipiert, wie der Empfänger die Geste interpretiert. Gesten können von einfachen Zeichen zu komplexeren Kommunikationsformen werden, indem sie tiefere Schichten von Absicht und Reflexion enthalten. Dies geschieht, wenn eine Geste nicht nur eine Handlung oder Intention des Senders signalisiert, sondern auch den Glauben des Senders widerspiegelt, dass der Empfänger diese Intention versteht. Diese Transformation der Geste zu einer komplexeren Kommunikationsform zeigt, dass Intentionalität über Kausalität hinausgeht und in den Bereich sozialer Normen und wechselseitigen Verstehens führt.

⁴² Die Abkürzung RS in Roland Posners Aufsatz steht für *Reflexionsstufe* (engl. *reflection stage*). Posner verwendet dieses Konzept, um die verschiedenen Ebenen der Abstraktion und Komplexität zu kennzeichnen, die bei der Interpretation von Zeichen und Gesten auftreten. Die Reflexionsstufen (RS 0, RS 1, RS 2, RS 3) beziehen sich auf die zunehmende Tiefe der Reflexion und intentionalen Einbettung von Zeichenprozessen, wobei höhere Stufen komplexere kommunikative Akte und Absichten darstellen.

Auf höheren Reflexionsebenen beeinflusst Intentionalität die Art und Weise, wie Gesten als Ausdrucks- oder Hinweiszeichen fungieren. Eine Geste auf Ebene RS 2 könnte nicht nur einen einfachen Wunsch signalisieren, sondern auch die Erwartung des Senders, dass der Empfänger den Kontext und die zugrundeliegende Absicht erkennt. Dies bedeutet, dass Gesten nicht nur direkte Reaktionen hervorrufen, sondern auch eine tiefere kognitive Interaktion zwischen Sender und Empfänger ermöglichen. Die Schichtung der Intentionalität ermöglicht es, dass Gesten als Werkzeuge für reichhaltigere kommunikative Interaktionen dienen, in denen Überzeugungen, soziale Normen und gegenseitiges Verständnis eine wesentliche Rolle spielen.

Roland Posners Essay stellt ein hierarchisches Modell von Zeichentypen vor, das sich sowohl auf verbale als auch nonverbale Kommunikation bezieht. Aufbauend auf Austins (1986) und Searles (1969) Sprechakttheorie integriert Posner semiotische Theorien mit intensionaler Logik, um Zeichenprozesse zu analysieren. Er definiert vier Grundtypen: Signale, Indikatoren, Ausdrücke und Gesten, wobei sich sein Modell durch zunehmende Komplexität und Reflexionsstufen auszeichnet. Zeichenprozesse werden als besondere Kausalprozesse betrachtet, die verschiedene Ebenen der Abstraktion und Intention umfassen.

In Posners Konzeptsystem entwickeln sich Zeichenprozesse sowohl horizontal (von einfacher Kausalität bis hin zu Gesten) als auch vertikal (in Bezug auf Sender-Empfänger-Dynamiken). Sendende Zeichen entstehen, wenn eine Person ein Ereignis absichtlich wiederholt, um eine gewünschte Reaktion zu provozieren, wodurch ein passives Empfängerzeichen in eine intentionale Handlung umgewandelt wird. Diese Transformation erfolgt über verschiedene Zeichentypen (Signal, Ausdruck, Geste) hinweg, wobei die Komplexität zunimmt, wenn zusätzliche Schichten der Intention hinzugefügt werden. Für Posner erfordert Kommunikation nicht nur Signalisierung, sondern auch den Glauben an das Verständnis und die Reaktion des Adressaten. Posners System untersucht, wie Gesten und Zeichenprozesse auf verschiedenen Abstraktionsebenen funktionieren. Gesten, die durch senderseitige Intention in „Gestikulier“ transformiert werden können, dienen als grundlegende Kommunikationsformen. Die Komplexität nimmt zu, wenn Handlungen oder Zeichen mehr Intentionen einbetten und sich von einfacher Signalisierung zu höherstufigen kommunikativen Akten

bewegen. Auf niedrigeren Abstraktionsebenen (RS 0 und RS 1) funktionieren Signale und Indikatoren mit geringerer Reflexion. In höheren Ebenen wie RS 2 und RS 3 vertiefen sich Reflexion und Intention, wobei Gesten zu Indikatoren zugrunde liegender Überzeugungen und Intentionen werden.

Gesten als Senderzeichen vermitteln Bedeutung durch einen strukturierten Prozess. Auf den unteren Ebenen kann eine Geste als direktes Zeichen, wie ein Signal, dienen, das eine unmittelbare Verhaltensreaktion auslöst. Wenn sie jedoch in der Hierarchie aufsteigen, verwandeln sich Gesten in abstraktere Kommunikationsformen. Zum Beispiel könnte eine Geste auf einer höheren Ebene (RS 2) nicht nur eine grundlegende Intention ausdrücken, sondern auch eine komplexere Botschaft über den Glauben oder die Intention des Senders vermitteln. Posners vertikale Hierarchie ermöglicht es, dass sich Gesten von einfachen Handlungen zu reichhaltigen kommunikativen Werkzeugen entwickeln. Jede Abstraktionsebene beinhaltet die Einbettung einer Zeichnungsebene in eine andere, wodurch die Reflexion sowohl des Senders als auch des Empfängers zunimmt. Auf RS 0 ist eine Geste einfach ein physisches Signal, das eine direkte Reaktion hervorrufen soll. Auf den höheren Ebenen wie RS 2 oder RS 3 kann die Geste nicht nur die Absichten des Senders, sondern auch Überzeugungen darüber widerspiegeln, wie der Empfänger diese Absichten interpretieren wird.

Die höheren Reflexionsebenen (RS 2 und RS 3) beinhalten auch Kommunikationsbedingungen. Zum Beispiel könnte eine Geste die Intention des Lehrers signalisieren und auch seinen Glauben daran, dass der Empfänger diese Intention verstehen wird. Dieser Übergang stellt eine Verschiebung von einfacher Kausalität oder Verhaltensmanipulation zu nuancierter Kommunikation dar, bei der die Geste mit Schichten von Bedeutung und Intention angereichert wird und nicht nur eine physische Handlung, sondern eine kommunikative wird.

Die Intentionalität spielt in Posners Zeichenkonzept eine entscheidende Rolle, insbesondere bei der Unterscheidung zwischen verschiedenen Komplexitätsstufen von Zeichen. Im Kern beinhaltet die Intentionalität das bewusste Ziel des Senders, das Verhalten, die Überzeugungen oder die Reaktionen des Empfängers zu beeinflussen. Während Zeichen sich von einfachen Signalen zu komplexeren

Kommunikationsformen entwickeln, wird die Intentionalität zunehmend reflektiert. In der einfachen Kommunikation ist die Intentionalität klar: Der Sender zielt darauf ab, eine unmittelbare, beobachtbare Reaktion des Empfängers zu provozieren. Wenn sich Zeichen jedoch auf höhere Abstraktionsebenen bewegen, werden die Absichten des Senders komplexer.

Roland Posner behandelt in seinem Text die Abstraktionsebenen als Konzept innerhalb der semantischen und kognitiven Verarbeitung. Er formuliert ein Modell, das es ermöglicht, verschiedene Ebenen von Abstraktionen zu unterscheiden, die sowohl in der Sprachverarbeitung als auch in der Kategorisierung von Begriffen und Konzepten eine Rolle spielen. Dabei geht Posner vor allem auf die strukturelle Ebene von Abstraktionen ein, wobei er verschiedene kognitive Prozesse beschreibt, die eine hierarchische Organisation der Bedeutungen ermöglichen. Posners Text ist in dieser Hinsicht eher theoretisch und konzeptionell. Er stellt Abstraktion als eine graduelle hierarchische Struktur dar, die von konkreten, physischen Objekten bis hin zu abstrakten Konzepten reicht. Posner fokussiert auf die Differenzierung zwischen den verschiedenen Ebenen der Abstraktion und erläutert diese anhand von Beispielen, die auf die semantische Verarbeitung von Sprache angewendet werden. Eine Weiterentwicklung der Theorie von Posner bietet Ulrike Lynn (2014): Lynn greift Posners Theorie auf, geht jedoch weiter und stellt eine erweiterte und differenziertere Perspektive vor. Ihre Analyse vertieft sich insbesondere in die Praktikabilität der Abstraktionsebenen und deren Anwendung auf konkrete Diskurse und Textanalysen. Während Posner den Fokus eher auf die hierarchische Struktur und die Unterschiede in den Ebenen der Abstraktion legt, arbeitet Lynn detaillierter heraus, dass es nicht nur um eine lineare Abstufung zwischen den Abstraktionsebenen geht, sondern dass die Abstraktionsebenen in verschiedene Dimensionen und Kategorien unterteilt werden können. Sie führt aus, dass es verschiedene Typen von Abstraktion gibt, die kontextabhängig und variabel sind. Sie erweitert Posners Modell, indem sie die Möglichkeit aufzeigt, dass Abstraktionen dynamisch sind und sich in einem Text oder Diskurs ändern können. Lynn geht einen Schritt weiter, indem sie den Fokus auf die praktische Anwendung des Abstraktionsmodells in der Textanalyse legt. Sie beschreibt, wie die unterschiedlichen Abstraktionsebenen nicht nur kognitiv oder theoretisch betrachtet werden, sondern auch als Werkzeuge zur Analyse von Diskursen und kommunikativen Prozessen dienen

können. Sie verweist dabei auf konkrete Textbeispiele und zeigt, wie die Abstraktionsebenen innerhalb eines Diskurses verschoben oder vermischt werden können.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den Lynn einführt, ist der interdisziplinäre Charakter der Abstraktionsebenen. Während Posner vorwiegend aus einer linguistischen und kognitionswissenschaftlichen Perspektive argumentiert, erweitert Lynn ihre Analyse auf andere Disziplinen wie die Philosophie, Soziologie und Kommunikationswissenschaften. Diese interdisziplinäre Perspektive führt zu einer stärkeren Betonung des sozialen und kulturellen Kontextes, der die Abstraktionsebenen beeinflusst und nicht nur der kognitiven Verarbeitung geschuldet ist. Lynn bringt in ihrer Analyse einen stark pragmatischen Ansatz ein, der den sozialen Kontext und die kommunikative Intention in den Vordergrund stellt. Sie argumentiert, dass Abstraktionen nicht nur als kognitive Phänomene verstanden werden sollten, sondern dass sie auch durch kommunikative Ziele und den Diskurskontext beeinflusst werden. Posner konzentriert sich eher auf die Abstraktion als kognitives Prinzip, ohne diese Aspekte in denselben Detailgrad zu integrieren.

Die wesentlichen Neuerungen, die Ulrike Lynn in ihrem Text zu Roland Posners Originalarbeit hinzufügt, bestehen in der differenzierten Betrachtung der Abstraktionsebenen, der praktischen Anwendung auf konkrete Diskurse und Textanalysen sowie der interdisziplinären Erweiterung des Modells. Sie legt besonderen Wert auf die Dynamik und den Kontext der Abstraktion und bringt eine pragmatischere, sozialwissenschaftlich orientierte Perspektive ein, die Posners theoretisch-strukturalistische Herangehensweise erweitert (vgl. Lynn 2014: 1703ff).

2.6 Kulturelle und sprachübergreifende Variationen

Die Produktion von Gesten kann sich innerhalb von verschiedenartigen Kulturräumen und Sprachen hinsichtlich Form, Funktion und Quantität ändern. Eine genaue Beobachtung von sprachübergreifenden und gesellschaftlichen Unterschieden ist von großer Bedeutung, um nicht vorherrschenden Vorurteilen zu erliegen. So konnte Gullberg (1998), entgegen der allgemeinen stereotypischen Auffassung, Südeuropäer gestikulierten mehr als Nordeuropäer, zeigen, dass die Frequenz der Gesten in Erzählungen von Schweden und Franzosen keine marginalen Unterschiede aufweisen.

Ähnliche Vorurteile sind auch persistent in Bezug auf den asiatischen Kulturraum. Obwohl es keine Evidenzen gibt, halten sich folgende stereotypische, verallgemeinernde Ansichten zum Verhalten in der chinesischen und japanischen Gesellschaft: Nach Chen (vgl. 1990: 174) gilt frequentes Gestikulieren im chinesischen Kulturraum als unhöflich. Auch in der japanischen Gesellschaft gelte das frequente Gestikulieren als unhöflich, weshalb die Vermeidung der Produktion von Gesten gelehrt wird (vgl. Neu 1990). In Japan gelte das emotionslose, unergründliche Gesicht als ideal (vgl. Argyle 1975). Diese Art der Stereotypisierung wird nicht nur von außen herangetragen, sondern oftmals auch von den Mitgliedern der Gesellschaften selbst angenommen, auch wenn keine Evidenzen aus Studien zur Korrelation von Gesten und Höflichkeit in diesen Gesellschaften existieren. Ebenso gibt es keine Studien, die die Perzeption hinsichtlich Höflichkeit und Gesten untersuchen (vgl. Yoshioka 2005: 38). Die Persistenz dieser Art von Stereotypisierung bzw. sozialer Kategorisierung lässt sich durch ein allgemeines Phänomen aus der Stereotypenforschung erklären: Menschen werden auch dann beurteilt, wenn es nicht viel mehr Informationen außer die Gruppenzugehörigkeit gibt (vgl. Klauer 2008: 24).

Eine bewiesene Korrelation zwischen der Frequenz von Gesten und der kulturellen Zugehörigkeit gibt es bislang nicht. Es gibt jedoch Studien, die kulturell motivierte Unterschiede in der Verwendung von Gesten zeigen: Beispielsweise wurde in Ghana beobachtet, dass es ein Tabu ist, eine deiktische Zeigegeste mit der linken Hand zu produzieren. Die Tabuisierung der linken Hand wurde dadurch deutlich, dass die untersuchten Personen selbst dann die rechte Hand verwendet haben, um deiktisch mit den Fingern oder mit der Hand zu verweisen, wenn aus physiologischen bzw. lokalen Gründen die Verwendung der linken Hand einfacher wäre (vgl. Kita & Essegbey 2001: 92):



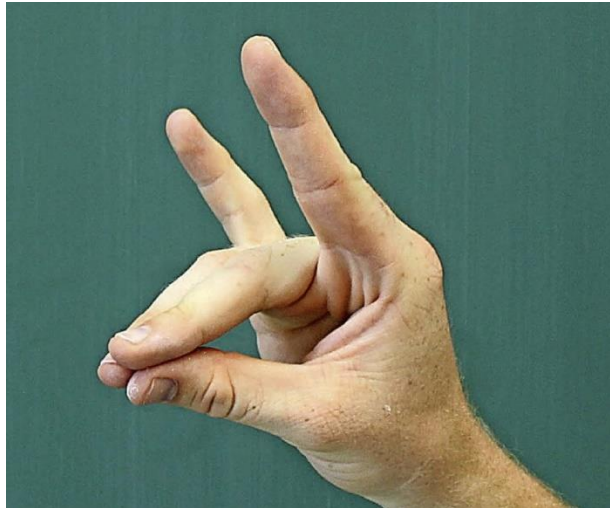
(Abb. (3) Deiktische Geste mit der rechten Hand aus Kita & Essegbey 2001: 83)

Die Abbildung (2) zeigt die Produktion einer derartigen Geste. Ersichtlich ist die Bewegung der rechten Hand, die erst um den eigenen Kopf herum geführt werden muss, um auf Dinge, Personen und Richtungen auf der linken Seite des Produzenten der Geste zu verweisen.

Emblematische Gesten sind stark konventionalisierte Gesten. Aus diesem Grund sind kulturelle Unterschiede bei dieser Art besonders häufig zu beobachten und zeigen die Vielfalt in der Bedeutungskonstituierung von Gesten. Ein Beispiel hierfür ist die so genannte „Leisefuchs-Geste“⁴³. Hierbei handelt es sich um eine Geste, die in der Pädagogik, insbesondere mit Kleinkindern, häufig eingesetzt wird. Der Zweck ist es, die Kinder in lauten bzw. unruhigen Momenten zum Schweigen und gleichzeitig zum Zuhören zu bringen. Die Funktion ist jedoch nicht ausschließlich auf die Verringerung des Lärms zu reduzieren. Die Geste wird auch verwendet um die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Sprecher zu lenken. Dieser muss nicht notwendigerweise der Produzent der Geste sein.

Realisiert wird die Geste, indem der Mittel- und der Ringfinger mit dem Daumen zusammengedrückt werden, wobei der Zeigefinger und der kleine Finger nach oben gerichtet sind. Die Geste repräsentiert einen Fuchs, der die Ohren zum Lauschen gespitzt hat und den Mund geschlossen hält:

⁴³ auch Flüsterfuchs, Lauschefuchs oder Schweigefuchs genannt (vgl. Thomas 2017)



(Abb. (4) *Leise-Fuchs-Geste* aus Bürckholdt 2018)

Mit dem Daumen und den mittleren Fingern wird der Mund des mit der Hand gebildeten Fuchskopfes gebildet. Die äußeren Finger repräsentieren die Ohren des Fuchses.

Äußerlich ist die Form des Schweigefuchses identisch mit dem so genannten „Wolfsgruß“, der unter anderem auch von den Mitgliedern der rechten türkischen Partei *MHP* als Gruß oder auch um sich als Mitglied der Partei zu zeigen zweckentfremdet wird. Die Mitglieder der Partei, auch „Graue Wölfe“ genannt, berufen sich auf Legenden, worin der Wolf als mythologische Figur symbolträchtig ist. Aus diesem Grund repräsentiert die Geste für diese spezifische Gruppierung einen Wolf⁴⁴:

⁴⁴ Die Mythologie und Geschichte des türkischen Wolfsgrußes sind eng mit den Ursprüngen der Turkvölker und ihrer Symbolik verwoben. Der Wolf hat in der türkischen Mythologie und Kultur eine zentrale Bedeutung, die bis in die vorislamische Zeit zurückreicht. Die Handgeste des Wolfsgrußes ist eine moderne Interpretation dieser traditionellen Symbolik und verkörpert die historischen und mythischen Vorstellungen von Einheit, Führung und Stärke. Die Handgeste des Wolfsgrußes ist eine moderne Inszenierung der mythischen und historischen Bedeutung des Wolfes. Sie wurde in den 1960er-Jahren durch die nationalistische Organisation *Graue Wölfe* eingeführt, um eine visuelle und symbolische Verbindung zu den mythologischen Wurzeln der Türken herzustellen. Obwohl die Wurzeln des Wolfsgrußes in der Mythologie der Turkvölker liegen, ist die heutige Verwendung stark politisiert. Die ursprüngliche Bedeutung des Wolfs als Symbol für Schutz, Überleben und göttliche Führung wurde in der Neuzeit zu einem Ausdruck nationalistischer Überlegenheit umgedeutet. Der Wolfsgruß spiegelt eine tiefe Verwurzelung in der alt-türkischen Mythologie wider, insbesondere in den Legenden um *Asena* und *Ergenekon*, und ist ein Symbol für Führerschaft und Stärke. Seine heutige Verwendung als



(Abb. (5) *Wolfsgruß-Geste* aufgenommen von Peter Kneffel/dpa in: Thomas 2017)

Diese Ambiguität führt nicht nur zu Irritationen bei türkischstämmigen Eltern, wenn ihre Kinder zeigen, welche Geste der Lehrkörper verwendet, um den Lärm in der Klasse zu beseitigen, sie zeigt auch die Interpretationsbedürftigkeit der Ikonizität. Dieselbe Geste kann innerhalb unterschiedlicher Konventionen einen Fuchs oder einen Wolf repräsentieren. Aus funktionaler Sicht kann die Illokution der Geste sein, dass eine Person sich als Zugehöriger einer rechtsorientierten Partei zeigt oder zum Leisesein auffordert.

Neben den kulturellen Unterschieden gibt es ebenfalls diverse Ausprägungen und Arten des Gestengebrauchs, die sprachlich bedingt, d. h. abhängig von der Sprache sind, die gesprochen wird. Diese typologisch orientierte Gestenforschung zeigt, dass unterschiedliche Sprachen bzw. Sprachgruppen die Performanz von Gesten hinsichtlich Art, Funktion und Quantität beeinflussen. Beispielsweise in sprachübergreifenden Untersuchungen zwischen dem Englischen, Japanischen und Türkischen konnten Özyürek und Kita zeigen, dass das Fehlen des Äquivalentes des englischen Verbs *swing* im Türkischen und Japanischen dazu führt, dass bei der Performanz der Beschreibung dieses Verbs unterschiedliche Gesten verwendet werden. Während Muttersprachler des Türkischen und des Japanischen bei der Beschreibung Flugbahnen und Kurven in der Luft realisierten, formten Sprecher des Englischen einen Bogen mit

politisches Zeichen der Grauen Wölfe stellt jedoch eine Umdeutung dieser symbolischen Tradition dar, die von mythologischen Ursprüngen hin zu einem modernen Symbol des Nationalismus führt (vgl. u. a.: Ögel 1971; Golden 1992, 2011; Findley 2005; Park 2012).

der Hand ohne Bewegungen in der Luft zu formen (vgl. Kita & Özyürek 2003). Kita und Özyürek schlagen, basierend auf dem Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989), ein Modell der Produktion von Rede und redebegleitender Gestik vor. Die Grundidee des Modells ist die Annahme, dass verschiedenen Bestandteile der Kommunikation während des Formulierungsprozesses miteinander in der Interaktion stehen. So wird die Hervorbringung von Gesten durch grammatische und lexikalische Strukturen bedingt. Ebenso können Gesten in ihrer Gestalt durch motorisch-räumliche Komponenten des so genannten Arbeitsgedächtnisses bzw. auch direkt durch sonstige situative Kontexte beeinflusst werden (vgl. ebd.).

3. Erzählen

Das Erzählen ist eine ganz grundlegende sprachliche Handlung, die wir uns bereits im Kindesalter aneignen und die wir wohl zu allen Zeiten und in allen Sprachen vorfinden (Becker & Stude 2017). Erzählen ist für Brown (1991) eine Eigenschaft des „Universalvolkes“, d.h. eine Eigenschaft, die allen bekannten Volksgruppen gemein ist. Mit *Universalvolk* bezeichnet Brown das theoretische Konstrukt aus der Schnittmenge von Verhaltensweisen und Kulturausprägungen aller Weltvölker. Gemeint ist, dass alle Gruppen bzw. Menschen über alle Zeiten hinweg erzählt haben, da das Erzählen vielfältige soziale Bereiche des alltäglichen Lebens umfasst. Sprachliche Tätigkeiten wie Beschreiben, Wiedergeben und Mitteilen gehören zu den erzählerischen sprachlichen Handlungen. Dies ist die allgemeine Auffassung von Erzählungen, so wie wir den Begriff im Alltag benutzen (Boueke & Schüle 1991). Darüber hinaus unterscheidet Ehlich (1980) eine zweite Art von Erzählen, nämlich das Erzählen einer Geschichte im engeren Sinne. Dabei ist vor allem die „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ bedeutsam. Das Erzählen im Alltag übernimmt zahlreiche rekurrente kommunikative Aufgaben. Über die Praktik des Erzählens können sich die Interagierenden einer gemeinsamen Weltsicht versichern und Sozialität herstellen (Sacks & Jefferson 2006).

Wagner (1986) verwendet die Begriffe auf der Grundlage von Ehlichs Unterscheidung. Er versteht Erzählen als Gemeinsamkeit einer Gruppe von Sprechakten, die zwei Bedingungen erfüllen müssen: Die Ereignisse, über die erzählt wird, müssen in der

Vergangenheit liegen. Sie werden dadurch zu Erlebnissen. Den Ereignissen ist zweitens gemeinsam, dass sie über eine bestimmte Zeitstruktur verfügen, an der sich das Erzählen orientiert. Erzählfähigkeiten und -formen sind abhängig von bestimmten narrativen Gattungen. Der Erzählanlass bedingt und beeinflusst die Struktur und die Muster der Erzählung (Becker 2015).

Nach Ehlich, Bredel & Reich (2008: 20) stellt der Erwerb von Erzählfähigkeiten einen wichtigen Bereich der *diskursiven Basisqualifikation* dar. Diese bezeichnet „die spezielle Fähigkeit, Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation zu nutzen, d.h. sich der gesellschaftlich entwickelten Muster und Schemata der Kommunikation zu bedienen. Unter dem *Erzählen* selbst versteht Becker (2009: 64) eine zusammenhängende Abfolge von Ereignissen. Die Diskursart weise eine spezifische Struktur auf und sei von mindestens einem ungewöhnlichen Element gekennzeichnet (vgl. ebd.). Der Begriff „ungewöhnlich“ betont dabei die Notwendigkeit eines Erwartungsbruchs, der eine Geschichte erst erzählenswert macht. Ferner wird zwischen einem *Erzählen im weiteren und engeren Sinne* differenziert. Ersteres meint die alltägliche Verwendung von Sprache, welche zumeist dialogisch, kontextgebunden und nur selten strukturiert erfolgt. Das Erzählen im engeren Sinne nähert sich hingegen der konzeptionell schriftlichen Sprache, indem es u.a. eine klare Struktur, sprachliche Kohärenz und literale Mittel aufweist (vgl. Hochstadt, Krafft & Olsen 2013: 35). In der L1 setzt das Erzählen ca. mit dem dritten Lebensjahr ein, wobei dieses zunächst dem *Erzählen im weiteren Sinne* gleicht. So sind erste Erzählversuche zumeist knapp und unvollständig. Fehlende sprachliche Mittel führen dazu, dass Ereignisse zeitlich nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 88). Zudem fällt es jüngeren Kindern schwer, das Hörerwissen oder auch die Relevanz einzelner Aspekte für die Geschichte einzuschätzen. Somit sind strukturierte Fragen eines erwachsenen Hörers unverzichtbar, um sowohl den Erzählkern einer Geschichte als auch (grammatisch) unvollständige Äußerungen auszubauen (vgl. Grieshaber 2013: 112f.). Im Alter von ca. sechs Jahren zeigen sich erste Merkmale des Erzählens im engeren Sinne. Der Erwerb weiterer sprachlicher Elemente ermöglicht den Kindern eine „Strukturierung und Komplexität der Ereignisdarstellung“ (Guckelsberger/Reich 2008: 89). Sachverhalte werden nun eigenständig in eine zeitliche Anordnung gebracht. Des Weiteren können die Kinder ihre Erzählung auf den Zuhörenden und dessen Wissen abstimmen

sowie das Erzählte emotional bewerten (vgl. ebd.: 89), wodurch die Geschichte einen Relevanzpunkt erhält. Im Laufe der Grundschulzeit machen sich Einflüsse des Kontakts mit konzeptioneller Schriftlichkeit bemerkbar. Sukzessive werden die Kinder dazu befähigt, literale Aspekte in ihre mündliche Erzählung einzubauen (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 77f).

Beim Zweitspracherwerb (L2) ist der Erwerb von Erzählfähigkeiten grundsätzlich vergleichbar mit dem in der Muttersprache. Da diskursive Kompetenzen nicht an eine Sprache gebunden sind, können Kinder ihre L1-Kenntnisse auf die L2 übertragen (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 84). Allerdings ist dieser Transfer oft schwierig, weil fehlende sprachliche Mittel in der L2 dazu führen können, dass bereits erworbene Fähigkeiten in der L1 nicht umgesetzt werden können. Besonders bei Seiteneinsteigern ist das eine Herausforderung (vgl. Jeuk 2021: 59).

Viele L2-Lerner planen ihre Geschichten zunächst in der L1 und übersetzen sie dann in die Zielsprache. Das ist problematisch, wenn Wortschatz oder Grammatik in der L2 noch lückenhaft sind. Bei der Übersetzung werden oft Wörter umschrieben oder durch inhaltsleere Formulierungen ersetzt. Auch die Syntax ist eingeschränkt: Komplexe Konstruktionen, wie die indirekte Rede mit Nebensatz und Verbendstellung, werden häufig vermieden, weil die sprachlichen Mittel dafür noch nicht ausreichend vorhanden sind.

In der vorliegenden Untersuchung werden Beckers Erkenntnisse, dass die Erzählfähigkeit hinsichtlich unterschiedlicher Erzählformen variiert (vgl. Becker 2015), berücksichtigt. Erzählungen können in zwei Arten unterteilt werden: *Primäre Produktion* und *Reproduktion*. Die Primäre Produktion bezieht sich auf Erzählungen, die vom Erzähler entweder selbst erlebt oder selbst kreativ entworfen wurden. Selbst erlebte Geschichten werden *Erlebniserzählungen* genannt. Selbst entworfene Geschichten hingegen werden *Phantasiegeschichten*. Die zweite Art kann auch zweigliedrig unterteilt werden in *Bildergeschichten* oder *Nacherzählungen*. Bildergeschichten entstehen aus visuellen Stimuli, wohingegen der Erzählanlass für Nacherzählungen auditiv ist (vgl. ebd.).

In diesem Dissertationsprojekt werden die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Erzählfähigkeiten in zwei unterschiedlichen Erzählarten untersucht. Zum einen werden im genannten Setting zwei kurze Zeichentrickfilme nacherzählt zum anderen erzählen die teilnehmenden Kinder selberlebte Geschichten.

3.1 Modelle zum Erzählerwerb

Erzählerwerb wird in der Regel mit Erzählkompetenz gleichgesetzt, weshalb die hier dargestellten Modelle, insbesondere der Ansatz von Boueke et al. (1995), den Kompetenzerwerb sehr stark fokussiert. Folgende Modelle des Spracherwerbs werden im Folgenden dargestellt: Der (erste) sprachwissenschaftliche Ansatz von Labov/Waletzky (1973), die schematheoretische Methode nach Boueke et al. (1995) und der interaktionale Ansatz nach Hausendorf/Quasthoff (1996).

Der (erste) sprachwissenschaftliche Ansatz von Labov/Waletzky (1973):

Der Erzählbegriff von Labov/Waletzky (1973) ist primär funktional geprägt und beinhaltet zwei Funktionen von Sprache: eine referentielle und eine evaluative. Diese beiden Grundfunktionen des Erzählens stehen einander gleichberechtigt gegenüber (Boueke et al. 1995). Während sich die referentielle Funktion auf die temporale Folge der Ereignisse bezieht (Becker 2015) und hier nach Quasthoff (1980) ein direktes Abbildverhältnis zwischen Ereignisabfolge und Äußerungsabfolge besteht, dient die evaluative Funktion der emotionalen Bewertung des Erzählten.

Der Ansatz von Labov/Waletzky ist linear aufgebaut: Einteilungen von Erzählungen werden in lineare Ereignisketten entlang der beschriebenen temporalen Folgen vorgenommen (Becker 2011). Labov/Waletzky differenzieren die antike Dreiteilung der Erzählung in ihrem Modell weiter aus in Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda. In der sogenannten High-point-Analyse wird die Gesamtstruktur der Erzählung untersucht.

Die schematheoretische Methode nach Boueke et al (1995):

Das Bielefelder Modell von Boueke und Schüle in steht in der Tradition von Labov/Waletzky und integriert weitere erzähltheoretische Ansätze, aus denen ein eigenes, schematheoretisch orientiertes Modell entwickelt wurde (Boueke/Schüle in 1991).

Sie stellen an ihr „Modell der globalen Struktur von Geschichten“ den Anspruch, mit diesem sowohl die den Erzähltexten zugrunde liegende globalstrukturelle Normalform als auch deren mentale Repräsentationen im Sinne eines spezifischen kognitiven Schemas abbilden zu können.

Aus ihrer theoretischen Verwurzelung in der Schematheorie kommen Boueke und Schülein zu der Annahme, dass die komplexe Handlung „Erzählen“ anhand eines hierarchisch organisierten Schemas erfolgt. Das bedeutet, dass der genügend erfahrene Erzähler auf ein entsprechendes Schema zurückgreifen kann und dies auch tut (Boueke & Schülein 1991). Der Erwerb der Fähigkeit, eine Geschichte zu erzählen, ist in diesem Zusammenhang also mit dem Erwerb dieses narrativen Schemas gleichzusetzen.

4 Erzählstufen nach Boueke et al. (1995):

1. *Isoliert* – die Ereignisse stehen unverbunden nebeneinander. (Den Sprechern gelingt es selten, den Zusammenhang zwischen den Ereignissen herzustellen bzw. für den Hörer nachvollziehbar zu machen.)
2. *Linear* – die Ereignisse sind untereinander durch additive und temporale Konnektoren verknüpft, aber nicht voneinander abgehoben. (Die Textverknüpfung erfolgt nur lokal, d. h. nur mit benachbarten Textelementen, jedoch ohne Hinweise auf Absichten von Personen oder Ursachen von Ereignissen. Chronologische Darstellung ohne globalen Bezug.)
3. *Strukturiert* – eine Ereignisfolge bildet einen Gegensatz innerhalb der Ereignisse aus und ist episodisch markiert. (Höheres Maß an Kohärenz ist zu beobachten. Kinder sind mehrheitlich in der Lage, Auslöser und Folge einer Handlung in kohärenter Weise darzustellen. Dennoch haben die Texte einen Berichtcharakter.)
4. *Narrativ strukturiert* – die Ereignisfolgen sind episodisch und affektiv markiert, d. h. es ist eine Komplikation vorhanden. (Hier vollzieht sich der Übergang zu erzählenden Texten. Die Erzählungen sind auch auf globaler Ebene deutlich strukturierter.)

Folgende Kritik am Stufenmodell wird von Becker (2015) geübt: Die strukturelle Organisation von Erzählungen variiert in Abhängigkeit vom Genre, sodass sich

beispielsweise Erlebnis- und Phantasieerzählungen von Kindern desselben Alters systematisch voneinander unterscheiden. Zu demselben Ergebnis gelangen auch (Andresen & Schmidt 2010). Dieser empirische Befund spricht gegen ein Stufenmodell der Erzählentwicklung, wenn es ontogenetische Stufen kindlicher Fähigkeiten oder Kompetenzen erfassen soll. Kritisiert wird auch die geringe Anzahl der Stufen.

Der interaktionale Ansatz nach Hausendorf/Quasthoff (1996):

Hausendorf und Quasthoff fassen Erzählen als interaktiven Prozess auf, an dem alle Beteiligten der Erzählinteraktion regelgeleitet teilhaben und der in seiner Dynamik nur sequentiell zu beschreiben ist. Zudem gehen sie davon aus, dass sich Erzählen in Gesprächen als die „schrittweise Erfüllung erzählspezifischer Bedingungen interaktiver Natur“ beschreiben lässt und „im Sinne der wechselseitigen Sinngebung der Teilnehmer untereinander“ analytisch rekonstruierbar ist (Hausendorf & Quasthoff 1989). Die strukturellen Anforderungen müssen daher nicht unbedingt vom Sprecher erbracht werden, sie können auch vom Hörer geleistet werden. Diese strukturellen Elemente werden „Jobs“ genannt.

Nach der Theorie von Hausendorf und Quasthoff gibt es fünf „Jobs“⁴⁵, die in der Interaktion bewältigt werden müssen:

1. *Darstellung von Inhalts- oder Formrelevanz*: Die Erzählung muss kohärent an das vorangegangene Gespräch angeknüpft sein. Ein thematischer Bezugs- und Interaktionsrahmen muss von den Sprechern hergestellt werden.
2. *Thematisieren*: Eine bestimmte Erzählung wird konkret im Diskurs erwartbar gemacht, so dass ein Zugzwang seitens des Erzählers entsteht.
3. *Elaborieren/Dramatisieren*: Der Zugzwang wird erfüllt, indem die Erzählung thematisch entfaltet wird. Das Dramatisieren beinhaltet die Option, das Thema zu einer „szenischen Erzählung“ auszuweiten.
4. *Abschließen*: Hiermit wird der Zugzwang etabliert, die Erzählung zu beenden, so dass die Überleitung zurück zum Diskurs erwartet wird.

⁴⁵ In der Theorie von Hausendorf und Quasthoff werden die Aufgaben innerhalb der Interaktion als ‚Jobs‘ bezeichnet (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1989).

5. *Überleiten:* Der Erzähler muss einen fließenden Übergang zurück in den Diskurs herstellen, um so von der monologischen Erzähleinheit wieder in den turn-by-turn Diskurs zu wechseln.

3.2 Erzählarten

In diesem Unterkapitel werden unterschiedliche Erzählarten vorgestellt. Für die Erforschung der unterschiedlichen Erzählarten werden vorzugsweise die Unterscheidungskriterien von Becker herangezogen.

Die einzelnen Erzählformen gründen sich nach der Auffassung von Becker aus der Integration der Dimension der Gattungen und des Erzählanlasses (vgl. Becker 2011: 65). Dabei unterscheidet sie folgenden Arten der Erzählungen bzw. Erzählanlässe: 1. Die Erlebniserzählung, die eher einen rekonstruktiven Charakter hat. 2. Die Phantasieerzählung, die durch ihre konstruktiv-kreativen Komponenten als Erzählgattungen verstanden werden. 3. Die visuell abstrahierende Bildergeschichte und 4. Die sprachlich reproduktive Nacherzählung (vgl. ebd.: 66). Die Differenzierung der Unterformen der Erzählungen deklariert sie als wichtiges Unterscheidungskriterium.

Tabea Becker hat in ihrer Analyse verschiedene Erzählarten definiert, die auf unterschiedliche Weisen Geschichten strukturieren und vermitteln. Ihre Unterscheidung von Erzählanlässen und Erzählformen basiert auf der Art und Weise, wie Erlebnisse, Phantasien, visuelle Eindrücke und sprachliche Reproduktion in den Erzählprozess einfließen. Nachfolgend wird jede dieser Erzählarten wissenschaftlich beschrieben und ihre Merkmale erläutert:

1. Die Erlebniserzählung (rekonstruktiver Charakter)

Die Erlebniserzählung ist eine Erzählform, die sich durch einen rekonstruktiven Charakter auszeichnet. Das bedeutet, dass die Erzählung auf realen oder erlebten Ereignissen basiert, die nachträglich, oft aus der Perspektive eines reflektierenden Ichs, erzählt werden. Die Erzählung rekonstruiert dabei vergangene Ereignisse und versucht, die Erlebnisse und Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht wurden, nachvollziehbar und verständlich darzustellen. Dabei kann es zu einer selektiven Wahrnehmung und Interpretation kommen, die es dem Erzähler ermöglicht, bestimmte Aspekte der

Erlebnisse hervorzuheben oder zu vernachlässigen: Die Erzählung blickt auf vergangene Ereignisse zurück und setzt sie in eine nachvollziehbare Ordnung.

Der Erzähler bzw. Die Erzählerin strebt nach einer getreuen Wiedergabe von Erlebtem. Oft wird die Erzählung von einem Ich erzählt, das reflektiert, was es erlebt hat.

2. Die Phantasieerzählung (konstruktiv-kreativ)

Die Phantasieerzählung ist durch ihre konstruktiv-kreativen Komponenten charakterisiert. Sie basiert nicht auf realen Erlebnissen, sondern auf der schöpferischen Fantasie des Erzählers. Die Phantasieerzählung lässt dem Erzähler eine hohe Freiheit in der Gestaltung der Handlung, der Figuren und der Welt. Sie ist nicht an die Realität gebunden und kann fantastische, unrealistische oder völlig neue Welten und Szenarien erschaffen. Diese Form der Erzählung betont die Kreativität und die schöpferische Leistung des Erzählers, der die Elemente der Erzählung nach eigenen Vorstellungen zusammenstellt: Die Erzählung beruht auf der Vorstellungskraft und nicht auf realen Begebenheiten. Erzählende können die Welt und die Handlung nach eigenen Regeln gestalten, ohne sich an die Realität halten zu müssen. Es gibt keine Beschränkungen durch tatsächliche Ereignisse, was der Fantasie freien Lauf lässt.

3. Die visuell abstrahierende Bildergeschichte

Die visuell abstrahierende Bildergeschichte ist eine Erzählform, die nicht primär auf Sprache basiert, sondern auf visuellen Elementen. Sie nutzt Bilder, Grafiken oder visuelle Darstellungen, um eine Geschichte zu erzählen. Diese Form von Erzählung hebt sich von textbasierten Erzählungen ab, da sie weniger auf die sprachliche Reproduktion angewiesen ist, sondern vielmehr die visuellen Aspekte und deren Abstraktion in den Vordergrund stellt. In der modernen Medienlandschaft finden sich viele Beispiele für solche Erzählformen, wie in Comics, graphic-novels oder auch in Filmen und Animationen, bei denen visuelle Metaphern und symbolische Darstellungen eine zentrale Rolle spielen: Die Geschichte wird durch Bilder, Symbole und visuelle Elemente erzählt. Die Bilder können abstrahiert und vereinfacht sein, sodass der Zuschauer die Ereignisse interpretieren muss. Der Schwerpunkt liegt auf der visuellen Darstellung, wodurch die Erzählung oft auch für ein breites Publikum verständlich wird.

4. Die sprachlich reproduktive Nacherzählung

Die sprachlich reproduktive Nacherzählung ist eine Erzählform, die sich darauf konzentriert, bereits bestehende Erzählungen oder Ereignisse sprachlich zu reproduzieren. Diese Erzählweise ist in der Regel eine Form des Wiedergebens von Texten oder Geschichten, die bereits von anderen verfasst wurden. Es handelt sich hier um eine Nacherzählung im engeren Sinne, bei der Erzählende die Struktur und die Inhalte einer ursprünglichen Geschichte übernehmen, sie jedoch in eigenen Worten wiedergeben. Diese Erzählform ist in der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch in vielen anderen Kontexten, wie bei der Reproduktion von historischen Ereignissen, weit verbreitet: Der Erzähler gibt bereits existierende Inhalte in einer eigenen sprachlichen Form wieder. Es geht weniger um kreative Neugestaltung, sondern um die treue Wiedergabe des Ursprungsmaterials. Im Gegensatz zur visuell-abstrahierenden Bildergeschichte liegt der Fokus auf der sprachlichen, mündlichen oder schriftlichen Reproduktion.

Tabea Beckers Unterscheidung der Erzählarten bietet eine differenzierte Sicht auf die Vielfalt von Erzählformen. Während die Erlebniserzählung und die sprachlich reproduktive Nacherzählung stärker auf die Wiedergabe von bereits bestehenden Erfahrungen oder Geschichten ausgerichtet sind, hebt sich die Phantasieerzählung durch ihre kreative Freiheit ab. Die visuell abstrahierende Bildergeschichte schließlich zeigt die Wichtigkeit der visuellen Dimension von Erzählungen, die immer mehr an Bedeutung gewinnt, besonders in der digitalen und multimodalen Kommunikation. Diese Unterscheidungen ermöglichen eine tiefere Analyse von Erzählprozessen und ihrer unterschiedlichen Funktionen in der Kommunikation.

Becker (2011) legt dar, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung der Kinder in Zusammenhang zu bringen ist. Die Beobachtung Beckers, dass diese Fähigkeit der Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität über die Zeit erlernt wird, stützt mitunter ihre Hypothese, dass unterschiedliche Erzählanlässe bzw. Erzählarten in Relation zur sprachlichen Entwicklungsstufe bestimmte Erzählstrukturen bedingen. Des Weiteren kann nach Becker festgehalten werden, dass die Textgattung im Allgemeinen die Produktion der Erzählung wesentlich beeinflusst (vgl. Becker 2011: 65f).

In der vorliegenden Studie werden neben den Erlebniserzählungen auch die Nacherzählungen der Zeichentrickfilme der Kinder analysiert. Die Besonderheit der als Erzählanlass verwendeten Zeichentrickfilme ist, dass sie lediglich musikalisch untermalt sind, wodurch es keine verbalsprachlichen Beeinflussungen gibt.

3.3 Kohäsion und Kohärenz

Die Begriffe ‚Kohäsion‘ und ‚Kohärenz‘ stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Textbegriff, auch wenn es keinen allgemeingültigen Textbegriff gibt. In der Textlinguistik gibt es verschiedene Ansätze für Textdefinitionen, wobei sich historisch zwei Hauptströmungen entwickelt haben: eine sprachsystematisch ausgerichtete und eine kommunikationsorientierte Textlinguistik. In der Arbeit wird der Textbegriff integrativ verwendet, sodass sich beide Strömungen nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen, indem sowohl auf die grammatischen als auch auf die kognitiven Aspekte bei der Textproduktion eingegangen wird (vgl. Brinker & Ausborn-Brinker 2010).

Eine weitere, in der Textlinguistik umstrittene und vieldiskutierte Frage ist, ob es „gesprochensprachliche“ Texte gibt. Die Befürworter von „gesprochensprachlichen“ Texten gehen von Kriterien aus, die beide Medien erfüllen müssen. An oberster Stelle dieser Kriterien wird in der Regel angeführt, dass Texte eine erkennbare thematische Struktur (Kohärenz) haben müssen und es auf der sprachlichen Oberfläche Verweismittel auf benachbarte Inhaltsteile (Kohäsion) geben muss (Schwitalla 2012). Kohäsion beschreibt den Textzusammenhang, der durch formale Mittel der Grammatik hergestellt wird. In der Regel ist Kohäsion die Grundlage der Kohärenz. Der Begriff *Kohäsion* wurde von Halliday und Hasan (1976) geprägt: „Cohesive relations are relations between two or more elements in a text that are independent of the structure“ (ebd.). Sie beziehen sich bei ihrer Definition auf die jeweils verwendeten Mittel. Die verwendeten sprachlichen Mittel können in zwei unterschiedliche Arten differenziert werden. Einerseits geht es um *Konnektoren*, die den Zusammenhang zwischen Einzelsätzen herstellen. Andererseits gehören zu den kohäsionsstiftenden Mittel auch *rekurrente* Elemente. Hierbei entsteht die Kohäsion durch verschiedene Formen der Wiederaufnahme von Diskursreferenten, die in einem Text eingeführt wurden (vgl. Liedtke 2016). Diese beiden Arten der Kohäsion werden im Dissertationsprojekt

hauptsächlich betrachtet und analysiert. Kohäsion ist jedoch keine hinreichende oder notwendige Bedingung für die Herstellung eines textuellen Zusammenhangs, da Texte auch ohne kohäsionsstiftende Mittel entstehen können. Wenn beispielsweise durch einen übergeordneten Sinnzusammenhang aus zwei Folgen eine Einheit entsteht (vgl. ebd.)

Der Begriff *Kohärenz* hat sich durchgesetzt zur Bezeichnung des inhaltlichen Zusammenhangs (vgl. Fritz 1982). Nicht alle Linguisten unterscheiden zwischen Kohärenz und Kohäsion. Insbesondere in der englischsprachigen Literatur findet man diese Unterscheidung eher selten. Bereits Halliday/Hasan (1976) haben diese Begriffe nicht differenziert. Auch Givón (1993) nimmt eine andere terminologische Unterscheidung vor (s.o.). Stattdessen werden die Begriffe *coherence in mind* und *coherence in text* verwendet.

In der deutschsprachigen Literatur hat sich vornehmlich die Unterscheidung zwischen Kohäsion und Kohärenz durchgesetzt. Insbesondere seit der Arbeit zur Textlinguistik von De Beaugrande/Dressler (1981). In dieser Arbeit wurden die Begriffe unterschieden und definiert. Kohäsion: „die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, d.h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind.“ (ebd.) Kohärenz: „Bezeichnet den konzeptuellen Zusammenhang des Textes, d.h. die zugrundeliegenden Konstellationen von Begriffen und Relationen“ (ebd.). Nichtsdestotrotz gibt es auch Autoren im deutschsprachigen Raum, die diese Unterscheidung nicht vornehmen, sie sogar als nicht notwendig empfinden (vgl. Brinker & Ausborn-Brinker 2010). Brinker konstatiert, dass diese Unterscheidung unter Umständen auch irreführend sein kann, insofern sie dazu verwendet wird, die ältere Textlinguistik als reine Kohäsionslinguistik abzustempeln. Brinker geht hierbei auf die Ausführungen von Nussbaumer (1991) ein, da er stark machen möchte, dass es möglich ist, ein umfassendes Kohärenzkonzept zu erarbeiten, ohne eine begriffliche Unterscheidung zwischen Kohäsion und Kohärenz vorzunehmen. Die Unterscheidung führe dazu, dass der enge Zusammenhang zwischen syntaktisch-morphologischen Erscheinungen und semantisch-kognitiven Formen der Kohärenz missachtet wird (vgl. 1971; Brinker 1998; Brinker & Ausborn-Brinker 2010). Dennoch wird in den meisten neueren Arbeiten zur

Textlinguistik zwischen Kohäsion und Kohärenz unterschieden (vgl. u.a. Rickheit & Schade Ulrich 2000; Vater 2005; Schwarz-Friesel & Consten 2014; Heringer 2015).

3.3.1 Kohäsionsstiftende Mittel

Auf der Suche nach internen Strukturen und Regularien, die Texte ausmachen, insbesondere im Unterschied zur Syntax bzw. einer Grammatik des Satzes, sind die Forscher von linguistischen Texttheorien meistens bei der Erforschung von *kohäsionsstiftenden Mitteln* und der Erforschung der *Herstellung von Textkohärenz* fündig geworden.⁴⁶ Da die Erzählungen der Probanden ebenfalls eine Textsorte darstellen, die inhärent kohäsiv bzw. kohärent sein müssen, sind kohäsionsstiftende Mittel und die Herstellung von Textkohärenz auch im Fokus der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus gibt es keine allgemeingültige Textnorm⁴⁷, die darüber entscheidet, wie kohäsiv bzw. kohärent ein Text ist. Aus diesem Grund ist die genaue Erforschung der kohäsions- und kohärenzstiftenden Mittel ertragreich für die Erforschung der Erzählfähigkeiten bzw. -entwicklungen in der Grundschule.

In diesem Abschnitt werden mögliche kohäsionsstiftende Mittel kategorisiert und mit Beispielen dargestellt. Für die Etablierung von Kohäsion ist die Herstellung von Koreferenzen und die Verwendung von Junktionen von großer Bedeutung. Koreferenz ist für viele Forscher das wichtigste Mittel zur Erzeugung von Kohäsion bzw. für die Ver-textung von sprachlichen Einheiten, seien es Sätze, Phrasen, Lexeme oder sonstige sprachlichen Einheiten (vgl. u.a. Beaugrande & Dressler 1981; Vater 2005; Greule & Reimann 2015). Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf den nominalen Formen. Dies ist erwähnenswert, da beispielsweise auch Koreferenzen mit Verben erzeugt werden können. Unabhängig davon, ob eine Hierarchisierung nach der Wichtigkeit sinnvoll ist oder nicht, werden im Folgenden zunächst Mittel zur Herstellung der Koreferenz gezeigt und anschließend auf die Junktionen eingegangen.

⁴⁶ Im Gegensatz zu Sätzen haben Texte keine „operational ermittelbare und exhaustiv reguläre innere Struktur“ (vgl. Heringer 2015: 16).

⁴⁷ Weder die Erfüllung von kommunikativen Funktionen noch konventionalisierte Formen, von denen es ohnehin wenige gibt, können als Kriterium für eine Textnorm akzeptiert werden (vgl. Becker 2015: 136).

Koreferenz bezieht sich auf die Relation zwischen zwei Einheiten des Textes, die auf denselben Diskursreferenten bzw. dasselbe Referenzobjekt verweisen.⁴⁸ Koreferenz kann entweder durch sogenannte Pro-Formen⁴⁹ oder durch sonstige andere sprachliche Elemente, die keine Pronominalformen sind, realisiert werden. Der Unterschied liegt darin, dass die Pronomina nur in Relation mit einem Antezedens bzw. Sukzedens identifizierbar sind. Koreferenzen, die durch die Relation des Ante- bzw. Sukzedens mit anderen Lexemen bzw. Nominalphrasen hergestellt werden, sind auch alleine unabhängig von der Koreferenz identifizierbar, da diese im Gegensatz zu Pro-Formen einen propositionalen Gehalt haben (3). Die Phorik kann erneut in anaphorische (3) und kataphorische (4) Koreferenz unterteilt werden. Dabei handelt es sich um eine Unterscheidung in der Verweisrichtung. Während anaphorische Elemente im Text zurückverweisen, stellen Kataphern bzw. kataphorische Elemente einen Vorwärtsbezug her:

- | | |
|---|--------------------------------|
| (3) Das Schweinchen will an die Kekse. | Es nimmt einen Besen um |
| (Antezedens) | (Anapher) |
| dran zu kommen. | |

In Beispiel (3) ist *Es* die Anapher und verweist zurück auf den Antezedenten **Das Schweinchen**. Im nächsten Beispiel (4) hingegen verweist das Pronomen als Katapher nach vorne im Text auf ein Sukzedens:

- | | |
|----------------------------------|--|
| (4) Es war wirklich müde. | Das Schweinchen hatte aufgegeben. |
| (Katapher) | (Sukzedens) |

Die Anapher bzw. Katapher lässt ausschließlich in Relation mit dem Antezedens bzw. Sukzedens interpretieren bzw. identifizieren. Die Anapher und auch die Katapher ist in der Regel eine Pronominalform. Wenn die Anapher bzw. Katapher keine

⁴⁸ An dieser Stelle ist es wichtig hervorzuheben, dass nicht die Begriffe bzw. die sprachlichen Einheiten auf eine Entität verweisen, sondern Sprecherinnen und Sprecher, die mithilfe von sprachlichen Zeichen auf Dinge verweisen (vgl. Strawson 1950; Nussbaumer & Linke 2000).

⁴⁹ Das Präfix *pro* kommt aus dem Lateinischen und bedeutet *für*. Ein pronominales Element ist dementsprechend ein Element, das anstellen eines nominalen Elements auftritt.

Pronominalformen sind, sind sie unabhängig voneinander interpretier- bzw. identifizierbar. Dabei entsteht die Koreferenz durch den erneuten Verweis auf einen zuvor eingeführten Diskursreferenten:

(5) **Die Bundeskanzlerin der BRD** ist seit 2005 im Amt.

(Diskursreferent)

Angela Merkel wird für die nächste Wahl nicht kandidieren.

(Wiederaufnahme der Diskursreferenten)

Weitere Arten von lexikalischen Verweisausdrücken bzw. Phrasen, die rekurrent als Verweisausdrücke dienen, lassen sich folgendermaßen kategorisieren: *Lexem-Repetition* (6), *Lexem-Ähnlichkeit* (7), *Synonymie* (8), *Hyponymie* (9), *Hyperonymie* (10), *Metapher* (11) und *Metonymie* (12) (vgl. Greule & Reimann 2015: 15f).

(6) **Der Vogel** sieht einen Kuchen. **Der Vogel** will an den Kuchen

(Diskursreferent)

(Repetition des Diskursref.)

drankommen.

(7) Sie bauten **ein Katapult.** Mit **dem Sprungbrett** flogen

(Diskursreferent)

(Lexem-Ähnlichkeit)

sie nach oben.

(8) **Der Händler** verkauft seine Waren auf dem Markt. **Der Kaufmann**

(Diskursreferent)

(Synonym)

lässt nicht mit sich handeln.

(9) **Der Vogel** sah einen Muffin. **Die Taube** versuchte an den Muffin

(Diskursreferent)

(Hyponym)

zu kommen.

(10) **Die Küken** sahen einen Kuchen. Dann wollten **die Tiere** an

(Diskursreferent)

(Hyperonym)

den Kuchen drankommen.

(11) Peter ist sich bewusst, dass **Zigaretten** gefährlich sind.
(Diskursreferent)

Er glaubt, dass ihn diese **Sargnägel** irgendwann umbringen
(Metapher)
werden.

(12) Möchtest du noch etwas **Nachschlag von dem Fisch?**
(Diskursreferent)

Ich habe meinen **Teller** noch nicht gegessen.
(Metonymie)

Ein weiterer Sonderfall der Rekurrenz sind ‚Ellipsen‘. In der Linguistik bezeichnet eine Ellipse⁵⁰ die Auslassung von einem oder mehreren Wörtern, von ganzen Phrasen oder auch von ganzen Sätzen, die dennoch im Zusammenhang mit den übrigen Elementen bzw. Bestandteilen der Konstruktion verstanden werden können. Es gibt diverse Möglichkeiten bzw. Auslassungspunkte für die Ellipse. Die Ellipse kommt sowohl in gesprochenen Texten als auch häufig in verschiedenen schriftlichen Texten bzw. literarischen Formen vor. Während man in der Rhetorik die Ellipse in der Regel als rhetorische Figur einstuft, wird die Ellipse in der Grammatik, insbesondere in älteren Arbeiten, als unvollständig und somit als grammatisch nicht wohlgeformt deklariert (Bühler 1982: 155). Im Unterschied zu der klassischen Rhetorik, die in der Ellipse insbesondere eine stilistische Funktion einer Kurzform sieht, wird sie in der grammatischen Tradition als Regelverstoß betrachtet, d.h. als Mangel oder auch Auslassung von Elementen, die notwendig waren, um einen bestimmten Satz als wohlgeformt bezeichnen zu können. In der Grammatik gilt die Ellipse somit von Anfang an als rein syntaktisches Phänomen (Hoffmann 1999: 63). In der rhetorischen Grammatik fungiert sie als sprachliche Erscheinung, die durch ihre syntaktische Unvollständigkeit hauptsächlich in dialektalen oder auch soziolektalen Äußerungen vorkommt (Hennig 2013).

⁵⁰ Stammt von dem griechischen Wort: ἔλλειψις, *Élleipsis*, „Auslassung“ ab.

Es gibt diverse Arten von Ellipsen bzw. verschiedene Elemente, die weggelassen werden können und somit als Namensgeber für die Art der Ellipse fungieren⁵¹: Verbellipsen (13), substantivische Ellipsen (14), attributive Ellipsen (15), Subjektellipsen (16) und sonstige Satzglied- (17) und Wortartellipsen.

(13) Je später der Abend (ist), desto besser (ist) die Musik.

(14) Die rote Katze döst und die schwarze (Katze) auch.

(15) (Guten) Morgen!

(16) In den Wald ging ein Mädchen und (das Mädchen) beobachtete den

(17) (Ich bitte um) Hilfe!

Hinsichtlich der textuellen Vernetzung innerhalb der erzählten Geschichten sind substantivische Ellipsen und Subjektellipsen in der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, weshalb der Fokus im praktischen Teil auf diesen Kategorien von Ellipsen liegt. Die IDS-Grammatik unterscheidet das Phänomen der Ellipsen auch begrifflich. So werden ‚Analepsen‘⁵² von anderen Arten der Ellipsen unterschieden. Im Gegensatz zu den Ellipsen, sind Analepsen „kontextkontrolliert“ und folgen einer bestimmten Regelmäßigkeit. So ist unter einer Analepse die Auslassung bereits verbalisierter Elemente zu verstehen (18), wobei als Spezialform auch die seltenere ‚Katalepse‘ (19), also die Auslassung noch zu verbalisierender Elemente genannt wird (vgl. u.a. Zifonun, Strecker & Hoffmann 1997: 571). „Eine grundlegende Differenz zur Ellipse zeigt die auf die Kontinuität des Redens und Schreibens bezogene Form, die parallel zur Anapher ‚Analepse‘ genannt wird. Sie beruht auf vorgängiger Verbalisierung, die unter bestimmten Bedingungen in Geltung bleibt, sodass das, was folgt, unmittelbar angeschlossen bzw. koordinativ eingebunden werden kann. Eine solche Integration erfolgt in eine parallele syntaktische Struktur hinein. (Hoffmann 1999: 66)“:

⁵¹ Elemente, die in Klammern stehen, werden in der elliptischen Konstruktion weggelassen.

⁵² Der Ausdruck Analepse stammt von Blatz (1896).

- (18) Gestern habe ich ein Buch gekauft und heute (das Buch) verkauft.

Analepse

- (19) Gestern kaufte (ich ein Buch) und heute verkaufte ich ein Buch.

Katalepse

Die Unterscheidung geht auf Ludger Hoffmann zurück. Die Tilgung von verbalisierten oder zukünftig zu verbalisierenden Teilen folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die sie von dem Rest der elliptischen Konstruktionen unterscheiden. Inwiefern die Unterscheidung zwischen Ellipsen im Allgemeinen und Analepsen sinnvoll ist, ist nicht wichtig für die Belange dieser Arbeit, da hier lediglich auf die kohäsiven Funktionen von Ellipsen bzw. Analepsen eingegangen wird.

Eine weitere wichtige Kategorie für die Herstellung von Kohäsion bzw. Kohärenz ist die Gruppe der so genannten ‚Konnektoren‘. Konnektoren sind sprachliche Elemente, die die Verbindung zwischen Sätzen bzw. Phrasen oder allgemeiner einzelnen Einheiten herstellen. In der Regel handelt es sich bei den Konnektoren um Konjunktionen und Subjunktionen. Darüber hinaus gibt es auch spezifische Adverbien und Partikeln, die ebenfalls eine verbindende Funktion übernehmen können. Im Deutschen gibt es etwa 300 Konnektoren, die neben ihrer Funktion Sätze und Phrasen etc. in eine semantische Beziehung zueinander zu setzen auch andere spezifischere Funktionen übernehmen können. Für die Erforschung der Erzählkompetenz, sind Konnektoren von besonderer Bedeutung, da die Wahl des Konnektors bzw. die Frequenz und Alternation von Konnektoren als Indiz für fortgeschrittene Erzählkompetenz dienen können. So zeigen die Schüler und Schülerinnen der vierten Klasse deutlich mehr Variationen in der Auswahl der Konnektoren als Schüler der ersten Klasse. Darüber hinaus ist die vermehrte Verwendung von Subjunktion in Gegensatz zu Konjunktionen ebenfalls ein Anzeichen für eine fortgeschrittene Erzählkompetenz (vgl. Becker 2015: 41f). Aus diesem Grund werden nicht nur die verschiedenen Arten, sondern auch die Frequenz von Konnektoren untersucht.

Konnektoren können eingliedrig (*weil, denn, obwohl* etc.), mehrgliedrig (*angesichts dessen, das heißt* etc.) oder auch paarig (*entweder ... oder, sowohl ... als auch* etc.)

sein. Die folgenden syntaktischen Kategorien werden im Analyseteil der Arbeit erforscht und analysiert:

- Konjunktionen (*und, oder, aber* etc.)
- Subjunktionen (*obwohl, weil, sodass* etc.)
- Bindeadverbien (*sonst, trotzdem, jedenfalls* etc.)
- Partikeln (*nämlich, ja* etc.)
- Brückenausdrücke (*vorausgesetzt, kurz gesagt, gesetzt den Fall* etc.)

Konnektoren können nach vorne, nach hinten oder auch in beide Richtungen gerichtet sein. D. h. es ist möglich Konnektoren auch hinsichtlich ihrer Wirkungsrichtung zu kategorisieren. Während Konnektoren wie *daher, deshalb* oder *deswegen* zurück verweisen auf etwas zuvor Verbalisiertes, können Konnektoren wie beispielsweise *dann, ferner* oder *weiter* nach vorne verweisen, also auf Äußerungen, die noch folgen. Darüber hinaus gibt es wie bereits erwähnt Konnektoren, die sowohl zurück als auch nach vorne verweisen. Beispiele hierfür sind u. a. *und, hingegen* oder *zusätzlich*.

Ein besonderes Augenmerk liegt ebenfalls auf der semantischen Klassifikation von Konnektoren. Diese können folgendermaßen differenziert werden:

- temporal (*nachdem*)
- konditional (*wenn*)
- konsekutiv (*weil*)
- konzessiv (*obwohl*)
- additiv (*und*)
- alternativ (*oder*)
- adversativ (*während*)
- explikativ (*insofern*)
- restriktiv (*außer*)
- komparativ (*so...wie*)
- proportional (*je...desto*)
- instrumental (*indem*)
- final (*damit*)

Blühdorn kritisiert an solchen Auflistungen bzw. Tabellen zu Konnektoren, wie Sie auch in der Duden-Grammatik (vgl. 2005: 1085ff) zu finden sind, dass sie „fragmentarisch und unmotiviert“ seien, weshalb er für einen Neuansatz plädiert (vgl. Blühdorn 2008/2017: 29). Dieser Neuansatz wird aus zwei Fragestellungen entwickelt, die sich auf die distinktiven Eigenschaften der semantischen Relationen beziehen sowie auf die Art der Verknüpfung der semantischen Objekte. Dabei entwickelt Blühdorn ein Analysewerkzeug für die Untersuchung der Arten von Konnektoren, die auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Konnektoren im Detail erfassbar machen. Schließlich weisen viele der oben genannten Konnektoren verschiedene Interpretationspotentiale auf. Die unterschiedlichen Interpretationspotentiale können die traditionelle Kategorisierung wie oben nicht eingehend berücksichtigen. Die folgenden Beispiele zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Interpretationspotentiale des Konnektors „und“ (vgl. ebd.: 58):

- (20) *Hammer **und** Nägel* (physische Gegenstände, die im Raum zueinander relationiert sind)
- (21) *Es regnete **und** der Wind wirbelte die Blätter umher.* (Sachverhalte, die in der Zeit zueinander relationiert sind)
- (22) *Ein Auto ist schneller als ein Fahrrad, **und** ein Flugzeug ist schneller als ein Auto.* (Propositionen, die im logischen Raum zueinander relationiert sind)
- (23) *Thomas, lass Anna in Ruhe, **und** Otto, geh auf deinen Platz.* (wünschbare Objekte, die im Handlungsraum zueinander relationiert sind, hier: Sprechakte bzw. die Handlungen, zu denen aufgefördert wird)

Für die Klassifizierung der Konnektoren ist zu beachten, dass sich bestimmte Konnektoren aus semantischer Sicht zusammenordnen lassen. Mithilfe der semantischen Kriterien kann erklärbar gemacht werden, weshalb bestimmte Gruppen von Konnektoren in bestimmten Kontexten austauschbar sind. Ein Beispiel für die

Klassifikation von Konnektoren ist die Gruppe der „Situierungskonnektoren“ (vgl. ebd.: 62):

„*Situierungskonnektoren*, aufgegliedert nach räumlicher Situierung: *da, bei, in, an, auf, vor, hinter, über, unter, bis* usw., zeitlicher Situierung: *dann, wenn, bald, seit, mal, danach, nachdem, bevor, während* usw. und epistemischer/deontischer Situierung: *hingegen, demgegenüber* usw.“

Die Situierung nach Blühdorn bezieht sich auf eine der vier konzeptuellen Domänen, die essentiell für die Klassifizierung der Konnektoren sind. Die Situierung bezieht sich auf die Domäne Raum. Die Beobachtungen können zu der Unterscheidung von insgesamt vier universalen konzeptuellen Domänen verallgemeinert werden, wie sie sie zunächst bei Lyons (1977: 442ff., 793ff., 823ff. und auch Dik 1997: 136f.) dargestellt wurden. Am deutlichsten wurden die vier folgenden Kategorien von Sweetser (1990) herausgearbeitet (vgl. Blühdorn 2008/2017: 63): *Raum, Zeit, Episteme* und *Deontik*.

Die vier Domänen sind mit der ontologischen Unterscheidung von vier Entitätskategorien verbunden: Raumobjekten (physischen Gegenständen), Zeitobjekte (Sachverhalten), epistemischen Objekten (Propositionen) und deontischen Objekten (pragmatischen Optionen).

3.3.2 Kohärenz

Mit dem Begriff der *Kohärenz* wird in der Linguistik der Zusammenhang zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen oder Sprechakten beschrieben, durch den sie zu einem Text, zu einem Gespräch oder zu einer Erzählung werden und eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllen können. In der Historie der Linguistik hat dieser Begriff diverse Entwicklungsphasen erlebt. Überwiegend wurde er verwendet, um textgrammatische Aspekte zu beschreiben (Beaugrande & Dressler 1981), er wurde auch auf inhaltliche bzw. thematische Aspekte reduziert wie in der Theorie der ‚thematischen Progression‘ bei Danés (1974). Letztlich sind immer mehr Forschungen, die sich auf pragmatische Fragestellungen fokussieren, entstanden: Bei Knobloch (1994) ist der Text nicht nur die Repräsentation eines kohärenten Sachverhalts, sondern auch eine Anweisung zu einer praktisch und emotional befriedigenden Sinnkonstruktion (vgl. Bußmann 2002: 351).

Der Kohärenzbegriff in der Opposition zur *Kohäsion* bezieht sich überwiegend auf die semantische bzw. pragmatische Verknüpfung von Propositionen. Während der Begriff der Kohäsion auf die Herstellung von Textzusammenhängen durch grammatische bzw. lexikalische Mittel abzielt, wird Kohärenz für die Herstellung des Sinnzusammenhangs durch die Interaktion zwischen dem Text selbst und dem Sprachwissen bzw. Weltwissen des Textproduzenten oder -rezipienten verwendet (vgl. Glück 2010: 339). Für eine Kohärenz wesentlich sind nicht nur die inhaltsseitig implizit vorliegenden semantischen Verknüpfungen von Begriffen, sondern auch eventuell verwendete rhetorische Stilmittel (vgl. Busse 1992).

Ein wichtiges Kriterium für die Charakterisierung der Kohärenz ist die Erkenntnis, dass Kohärenz durch das Verstehen entsteht und nicht notwendigerweise durch das Vorhandensein von kohäsionsstiftenden Mitteln. Ein Beweis dafür ist, dass derselbe Text für unterschiedliche Rezipienten mehr oder weniger kohärent sein kann. Darüber hinaus können unterschiedliche Kontexte dazu führen, dass derselbe Text in einem Kontext kohärenter ist als in anderen Kontexten. Um die Kohärenz eines Textes zu erkennen, bedarf es nicht notwendigerweise overter kohäsionsstiftender Mittel. Rezipienten sind in der Lage relationale Zusammenhänge bei unverbundenen (kohäsionsmittellosen) Einheiten zu inferieren (vgl. Heringer 2015: 24f). Die Kohärenz von Texten muss vom Rezipienten erschlossen werden, unabhängig vom sprachlichen Material.

Im Zitat unten wird ein weiteres grundlegendes Problem der semantischen Beschreibung illustriert, dass auch die Unterscheidung zwischen Phänomenen der Kohäsion und der Kohärenz betrifft:

„Die Grenzziehung zwischen "*Sprachwissen*" und "*außersprachlichem Wissen*" bzw. "*Weltwissen*" ist - obgleich ihre Notwendigkeit allerorten behauptet wird - eine der schwierigsten Fragen der Semantik. Dies liegt daran, daß jede Aussage dazu eine ganze Kette grundlegender sprachtheoretischer Vorentscheidungen nach sich zieht, die so tief greifen, daß das sprachphilosophische Verständnis von "Sprache" und "Bedeutung" schlechthin berührt wird, welches

die meisten Linguisten ungerne anrühren wollen. Dennoch werden Definitionen dieser Abgrenzung immer wieder versucht“ (Busse 1992: 94).

Busse zeigt hier das Problem der Unterscheidung zwischen *Sprachwissen* und *außersprachlichem Wissen*. Ein weiterer Begriff, der in der Kohäsionsforschung ebenfalls auftaucht ist *Textwissen*. Die Begriffe *Textwissen* und *Sprachwissen* referieren auf dieselben Referenzobjekte, nämlich auf die grammatischen und lexikalischen Einheiten von Texten und werden synonymisch verwendet. Ein weiterer Terminus für *außersprachliches Wissen* ist der Begriff *Weltwissen*⁵³, der sich ebenfalls auf das Wissen bezieht, das über ein grammatisches Wissen hinausgeht. Die Unterscheidung zwischen dem *Text-* bzw. *Sprachwissen* und dem *außersprachlichen Wissen*, ist wichtig, wie Busse im obigen Zitat bemerkt, für die sprachwissenschaftlichen oder sprachphilosophischen Theorien, weshalb sie von diversen theoretischen Strömungen angenommen werden. Die Unterschiede beziehen sich in vielen Fällen lediglich auf die Terminologie wie im Folgenden dargestellt wird: *direkte vs indirekte Anaphora* bzw. *Endophora vs. Exophora* (vgl. u. a. Schwarz-Friesel & Consten 2011, 2014; Consten 2013), *Text* und *Textur* (vgl. Stetter 1991, 2016), *coherence in text* vs. *coherence in mind* (vgl. Givón 1993), *Oberflächenstruktur* vs. *Tiefenstruktur* (vgl. Linke et al. 2004: 254f) etc. Die Unterscheidung zwischen *Sprachwissen* und dem *außersprachlichen Wissen* erfordert eine genaue Untersuchung des Wissensbegriffs bzw. der Wissensauffassung. Heringer (2015: 80) differenziert zwischen *stehendem Wissen* und *Laufwissen*. Das sogenannte stehende Wissen versteht er als die Sprachkompetenz und untergliedert sie in die drei Untergruppen: *phonetisches*, *syntaktisches* und *semantisches Wissen*. Das Laufwissen hingegen ist „veränderlich, läuft ständig mit und weiter“ (ebd.). Heringer unterteilt weiter das *Laufwissen* in das *Situationswissen* und das *Kontextwissen*. Als Beispiel für das *Situationswissen* führt Heringer die Deixis an und für das *Kontextwissen* die Phorik. Mithilfe dieser Wissenskategorien sind wir „ständig auf der Höhe der Kommunikation“ (ebd.) und können auf Gesagtes bzw. Geschriebenes zugreifen,

⁵³ Der Terminus ‚Weltwissen‘ hat sich in der Linguistik in den 1980er Jahren durchgesetzt, infolge der Entwicklung der Pragmatik bzw. der Erforschung impliziter Bedeutungsgehalte wie etwa die Implikaturetheorie von Grice (1982). Insbesondere in der Textlinguistik ist der Wissenshintergrund besonders ertragreich für die Analyse der Konstituierung von Bedeutungen bzw. des Sinnzusammenhangs (vgl. Plümacher 2006: 248).

verstehen Implikationen, stellen Widersprüche, Witze etc. fest. Das stehende Wissen ist persistenter, da es im Langzeitgedächtnis verankert ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass das *stehende Wissen* statisch ist. Da auch das stehende Wissen erworben wurde, bleibt es nach Heringer plastisch, wird also weiter durch das *laufende Wissen* genährt. In seiner bildhaften Darstellung spricht er davon, dass immer wieder etwas von dem *Laufwissen* zum *stehenden Wissen* durchsickert (vgl. ebd.).

4. Referentialität

„Establishing and maintaining reference to discourse entities is a crucial component of successful communication and necessary to achieving discourse cohesion (Perniss & Özyürek 2015)“. Ihre vergleichende Studie zu gestischen Kohäsionsmustern eröffnen Perniss und Özyürek mit einer Aussage über Referenz, die auf die Produktion von Erzählungen umso mehr zutrifft, da die Einführung und Aufrechterhaltung von Referenzen entscheidend sind für die Zusammengehörigkeit des Gesagten. Die textuelle Vereinheitlichung wird vor allem durch die intertextuellen, aber auch exophorischen bzw. pragmatisch hergeleiteten Referenzen hergestellt. In der oben genannten Arbeit wird gezeigt, dass die Referenzverfolgung (reference-tracking) auf der rein verbalen Seite der Lautsprache vergleichbare Muster wie in der Gebärdensprache und bei redebegleitenden Gesten aufweist. Die Untersuchungen von Perniss und Özyürek (2015) zeigen die referentielle Nutzung des Raumes zur Einführung von Diskursreferenten und auch bei der sprachlichen Wiederaufnahme von Diskursreferenten. Die theoretische Grundlage der Studie von Pamela Perniss und Aslı Özyürek bildet Ariels Accessibility-Theory, die ursprünglich nicht für die multimodale Forschung konzipiert wurde. (Ariel 1988, 1990, 2001). „Each referring expression is said to encode a different degree of Accessibility“ (Ariel 1990: 73). Nach Ariels Theorie ist die mentale Zugänglichkeit (accessibility) der Referenz bedingt durch verschiedene referentielle Ausdrücke bzw. Modifikationen, die in einer Skala angeordnet werden können. Die Zugänglichkeitsskala reicht von ‚wenig zugänglich‘ bis zu ‚hochgradig zugänglich‘. Ariel geht davon aus, dass Referenzausdrücke in der menschlichen Sprache dazu dienen, dass der Sprecher für den Empfänger die unterschiedliche Zugänglichkeit (engl. accessibility) der Referenten kodieren kann. Den Unterschied der Akzeptabilität

zwischen Pronomen und Eigennamen beispielsweise führt Ariel darauf zurück, dass Pronomen eine hohe Zugänglichkeit markieren, Eigennamen hingegen nicht. Neben Ariels hierarchischer Theorie der Zugänglichkeit von Referenten gibt es weitere Konzepte, die insbesondere aus sprachlicher Sicht referentielle Phänomene, wie beispielsweise Definitheit und Spezifität, theoretisch beschreiben. Aus diesem Grund werden fünf weitere Konzepte, die sich ebenfalls mit der Referentialität befassen, vorgestellt.

Referenz ist ein viel diskutierter Terminus in der Linguistik, Sprachphilosophie und Gestenforschung. Die Quantität und Vielfalt der Veröffentlichungen zu dieser Thematik allein in der Sprachphilosophie sind enorm. Die dargestellten Konzepte bzw. Theorien zur Referenz, insbesondere von nominalen Elementen sollen als Grundlage für die kohäsive bzw. rekurrente Verwendung von Gesten, die referentielle Bezüge anzeigen, verwendet werden. Die Beobachtung der visuellen referentiellen Bezugsherstellung erfordert eine präzise theoretische Grundlegung sowohl der Gesten als auch der sprachlichen Merkmale.

4.1 Einzigkeit, Identifizierbarkeit, Vertrautheit und Salienz

Konzept zur Einzigkeitsbestimmung (uniqueness):

Die Kennzeichnungstheorie des Philosophen Bertrand Russell (1905) führt die Eindeutigkeit der Referenz einer definiten Kennzeichnung auf die Einzigkeit des beschriebenen Objektes zurück. D. h. nach der Russell'schen Auffassung von definiten Kennzeichnungen wird durch definite Marker, wie beispielsweise Eigennamen, definite Artikel oder Pronomen, impliziert, dass das Bezugsobjekt einzigartig ist. Die Äußerung „Der gegenwärtige König von Frankreich ist kahl.“ ist für Russell eine leere Kennzeichnung, da es keine Person gibt, die gegenwärtig König von Frankreich ist. Russell betrachtet den Satz unter Wahrheitswertbedingungen. Um den Satz in eine logische Analyse einzubetten, paraphrasiert er ihn: „Es gibt gegenwärtig genau einen König von Frankreich und dieser ist kahl.“ Demnach drückt eine definite NP aus, dass es genau ein Objekt gibt, das unter die Eigenschaft fällt, die im Kopf der NP ausgedrückt wird. So bezeichnet eine definite NP eine Menge, die aus dem einzigen Element besteht, das die in der NP ausgedrückte Eigenschaft hat. Die NP muss neben einer Einzigkeitsbedingung auch eine Existenzbedingung erfüllen (vgl. Heusinger 1996: 199).

Die Probleme dieser Analyse wurden von Strawson in seinem Aufsatz „On Referring“ illustriert (Strawson 1950). Entgegen der Auffassung von Russell unterliegen für den Philosophen Strawson definite Kennzeichnungen nicht immer der Einzigkeitsbedingung. Unikate wie „das Universum“ oder „die Hauptstadt von Italien“ sind für die Analyse von Russell geeignet, jedoch gilt das nicht für alle definiten Kennzeichnungen. Für Strawson ist der Satz: „Der gegenwärtige König von Frankreich ist kahl.“ weder wahr noch falsch, da es sich bei dieser Aussage nicht um eine Behauptung handelt, die Wahrheitswertbedingungen unterliegt, sondern vielmehr um eine Aussage, die eine andere präsupponiert, nämlich, dass es gegenwärtig einen König von Frankreich gibt. Erst wenn diese Präsupposition erfüllt ist, ist die Aussage sinnvoll. Da die Präsupposition nicht erfüllt werden kann, weil es gegenwärtig keinen König von Frankreich gibt, kann man nicht beurteilen, ob die Äußerung wahr ist oder falsch. So würde der Hörer dieser Äußerung nicht erwidern, dass diese Aussage falsch ist, sondern dass es gegenwärtig keinen König von Frankreich gibt und er die ausgelöste Präsupposition des Sprechers nicht teilt. Strawson betont ebenfalls die Kontextgebundenheit von definiten Kennzeichnungen und macht, im Sinne von Wittgenstein (2008), den *Gebrauch* stark.

Diese Analyse von Strawson fand in der Linguistik hohen Anklang, da sie der Beschreibung von natürlichen Sprachen eher entspricht sowie die Schwächen der Russell'schen Analyse eindeutig aufzeigt (vgl. Huang 2006: 64). Strawsons Betrachtungen zeigen ebenfalls eine Konvergenz mit den Vertretern der Sprechakttheorie, die auch von sprachlichen sowie außersprachlichen Regeln ausgehen, die eine Referenz unter bestimmten Bedingungen identifizieren (Austin 2010). Strawsons Ansichten sind hilfreich, um den Referenzbegriff näher zu bestimmen. Darüber hinaus ebneten seine Ausführungen den Weg für jüngere theoretische Ansätze zur Referenzforschung. Nach Strawson ist eine Aussage nicht nur dann referentiell, wenn sie eine Existenzbedingung erfüllt. Ob eine Aussage referentiell ist oder nicht, kann von diversen weiteren Faktoren (Präsuppositionen, Implikationen, Framing, Bridging etc.) abhängen, die nicht ausschließlich sprachlich verankert sind.

Außerdem helfen seine Ausführungen gegen Russell, den Begriff der Referentialität näher zu bestimmen. Ein intuitives Konzept der Referentialität in Bezug auf NPs ist folgendes: Der Begriff *referentiell* wird verwendet, wenn eine NP auf etwas Bestimmtes verweist, das im jeweiligen Redeuniversum⁵⁴ existiert, sei es in der realen oder in einer fiktiven Welt (vgl. u.a. Dede 1986: 148f; Lyons 1999; Meibauer 2008: 18; Schwarz-Friesel & Consten 2011; Gundel & Abbott 2019). Die Unterscheidung der Referentialität zwischen fiktiven und realen NPs ist für die Linguistik nicht von großer Bedeutung. In der Sprachphilosophie hingegen wird diese Thematik intensiv diskutiert. Einen Überblick zur Historie bzw. zum Inhalt dieses Gegenstandsbereiches bietet Kripkes Vorlesungssammlungen: *Referenz und Existenz* (2013) sowie *Name und Notwendigkeit* (1981). Insbesondere im erstgenannten Werk setzt sich Kripke mit Frege, Russell sowie Donnellan (1966) ausführlich auseinander.

Kripkes Untersuchungen zur Unterscheidung der Referentialität zwischen fiktiven und realen Referenzobjekten belegen, dass die Einzigkeit bzw. die Existenz eines Referenzobjekts nicht als Bedingung aufgefasst werden kann. Er beschreibt, wie Referenz auch regelgeleitet und abhängig von außersprachlichen Einflüssen bestimmt werden kann. In seinen Untersuchungen zu den Eigennamen zeigt Kripke, dass es mithilfe der Kennzeichnungstheorie allein nicht möglich ist, die Referenz festzulegen. Durch konstruierte Beispiele kann Kripke darlegen, dass der Eigenname und die Kennzeichnung nicht immer auf dasselbe Bezugsobjekt referieren. Trotz der Schwächen der Kennzeichnungstheorie, macht Russell am Ende seines Aufsatzes „On Denoting“ eine bis heute gültige Bemerkung, die die Probleme, die es mit der Referenz gibt, erfolgreich resümiert: „daß eine solche Theorie, welche auch immer die wahre ist, nicht so einfach sein kann, wie man vorher erwartet haben könnte“ (Russell 1905). Der Titel einer neueren Einführung in die philosophische Referenz trägt zurecht den Titel „Puzzles of Reference“ (Cappelen & Dever 2018).

⁵⁴ *Das Redeuniversum* (engl. universe of discourse, auch domain of discourse (Levinson & Hattaway (1983)) ist eine intensionale Welt, die von Referenten, deren Eigenschaften und zwischen ihnen bestehenden Relationen bevölkert wird. *Es ist gleichsam die Schnittmenge des Bewusstseins der Sprechakteilnehmer* (Lambrecht 2012).

Konzept der Identifizierbarkeit (identifiability):

Der nächste Ansatz ist insbesondere auf Givón zurückzuführen (vgl. Givón 1988: 291–330). Hierbei wird Definitheit unter der Bestimmung der Identifizierbarkeit seitens des Sprechers bzw. des Hörers analysiert. Diese Art der Analyse erlaubt es, zwischen definiten und indefiniten NPs mithilfe eines einzigen Parameters, nämlich der Identifizierbarkeit, zu unterscheiden. Demnach sind NPs definit, wenn sie sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer identifiziert werden können. Indefinite NPs werden von Givón in zwei weitere Unterarten geteilt: referentielle indefinite NPs und non-referentielle indefinite NPs. Referentiell sind indefinite NPs, wenn nur der Sprecher sie identifizieren kann, non-referentiell sind indefinite NPs, wenn sie weder vom Sprecher noch vom Hörer identifiziert werden können.⁵⁵ Vergleiche folgende Darstellung:

Tabelle 2 Identifizierbarkeit aus (Givón 1988: 293)

Identifizierbar von:	Definit (ref+)	Indefinit (ref+)	Indefinit (ref-)
Sprecher	+	+	-
Hörer	+	-	-

Givóns Definition der Referentialität⁵⁶ entspricht der bereits oben genannten:

„In the terms used here, referentiality is a semantic property of nominals. It involves, roughly, the speaker’s intent to 'refer to' or 'mean' a nominal expression to have non-empty references – i.e. to 'exist' – within a particular universe of discourse” (Givón 1988: 293).

⁵⁵ Die unten gelisteten Sätze (7) – (9) zeigen Beispiele für jeden Fall. Beispiel (7) steht für eine non-referentielle NP. Das Beispiel (8) zeigt eine definite NP und das Beispiel (9) zeigt eine indefinite NP. Für das Deutsche ist zu erwähnen, dass es keine exklusive morphologische Markierung für eine non-referentielle NP gibt. Dennoch gehen manche Objekte eine enge Korporation mit dem Verb ein, wie beispielsweise die Kombination des Substantivs *Zeitung* mit dem Verb *lesen*. In diesem Fall könnte die Antwort auf die Frage, was macht diese Person da, sein, die Person liest gerade Zeitung. In diesem Falle geht es nicht darum, ob die Zeitung für den Hörer oder für den Sprecher identifizierbar ist, vielmehr wird der Fokus auf die Ausübung der Handlung des Zeitunglesens selbst gelegt.

⁵⁶ Für von Heusinger bezieht sich diese Definition eher auf Spezifität als auf Referentialität (vgl. Heusinger (2002: 251)).

Givón beschränkt die Kategorie Definitheit auf einen diskurs-pragmatischen Sinn. Definite sowie indefinite NPs werden als diskurs-strukturierende Elemente verstanden.

Die Schwächen der Identifizierbarkeits-Analyse werden durch von Heusinger (2002) dargestellt. Für ihn ist die Annahme, dass Definitheit lediglich mit der Identifizierbarkeit des Referenten zusammenhängt, nicht haltbar, da definite NPs häufig verwendet werden, um neue Referenten in den Diskurs einzuführen (vgl. Heusinger 2002: 252f). Diese neuen Referenten sind für den Hörer bzw. Leser unbekannt. Die Definitheit zeigt in diesem Falle an, dass der neu eingeführte Referent mit etwas zuvor genanntem funktional verbunden ist, sei es durch Präsupposition oder durch anaphorische Verknüpfungen mit einem zuvor genannten Diskursgegenstand, der nicht zwangsweise ein identifizierter Referent sein muss.

Vertrautheitskonzept (familiarity):

Der dritte Ansatz zur Unterscheidung zwischen definiten und indefiniten NPs ist ein pragmatisch begründeter Ansatz. Das Konzept der Vertrautheit (familiarity) wurde von Christophersen (1939) für das Englische eingeführt.⁵⁷ Heim (1982) greift diese Theorie wieder auf und entwickelt sie mithilfe Karttunens (1976) Theorie des Diskursreferenten⁵⁸ weiter. Ein Ausdruck ist definit, wenn der Diskursreferent, den er bezeichnet, bekannt bzw. im Redediskurs bereits eingeführt wurde. Ein Ausdruck ist hingegen indefinit, wenn der Referent, den der Ausdruck bezeichnet, neu in den bestehenden Diskurs eingeführt wird. Definitheit wird in diesem Konzept zusammen mit Anaphorik auf Vertrautheit zurückgeführt. Definitheit ist Vertrautheit von Sprecher und Hörer mit dem bezeichneten Referenten bzw. Textreferenten, unabhängig von der außersprachlichen Existenz der Referenz der jeweiligen NPs. Heim (1982) entwickelt auf der Grundlage der Vertrautheitstheorie ihre File-Change-Semantics (vgl. ebd.: 274-297). Um das Auftreten von definiten sowie indefiniten NPs zu erklären, verwendet sie die Metapher der *file-card*.⁵⁹ Definitheit wird immer in Bezug auf einen bereits

⁵⁷ Eine weitere Arbeit in diesem Konzept wurde von Hawkins (1978) verfasst.

⁵⁸ Karttunen verwendet den Begriff *Diskursreferent* als einen innersprachlichen Auslöser in Texten, der zugrunde legt, ob eine NP definit oder indefinit ist. Diskursreferenten erheben keinen Anspruch auf eine außersprachliche Existenz des Referenten (vgl. Karttunen (1976: 364)).

⁵⁹ hier: *Karteikarte*

bestehenden Diskurs analysiert. Jede NP bekommt einen Index i , der den Diskursreferenten (*file-card*) repräsentiert. Dieser Diskursreferent wird mit der NP in Verbindung gebracht. Wenn der Diskursreferent i bereits in den bestehenden Diskurs eingeführt wurde, ist die NP definit. Wenn der Diskursreferent i noch nicht in den Diskurs eingeführt wurde, ist die NP indefinit. Auf eine formale Struktur reduziert, ergibt sich folgendes Schema (vgl. Heim 1982: 339ff):

- (3) Vertrautheitsbedingung nach Heim
- I. $I \in \text{Dom}(F) \rightarrow \text{NP}=[\text{definit}+]$
 - II. $I \notin \text{Dom}(F) \rightarrow \text{NP}=[\text{definit}-]$

Lies I.: Eine NP ist definit, wenn der Index i Element von allen bisher eingeführten Diskursreferenten $\text{Dom}(F)$ ⁶⁰ ist.

Lies II.: Eine NP ist indefinit, wenn der Index i nicht Element von allen bisher eingeführten Diskursreferenten $\text{Dom}(F)$ ist.

Nach diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass indefinite NPs immer neue Diskursreferenten in einen bestehenden Diskurs einführen, während definite NPs einen Hinweis geben, um nach einem bereits eingeführten Diskursreferenten zu suchen.

- | | | |
|-----|--|----------------------------|
| (4) | a. Ein Mann ₁ trifft eine Frau ₂ | $\text{Dom}(F) = \{1,2\}$ |
| | b. Der Mann spricht sie an | $1,2 \in \text{Dom}(F)$ |
| (5) | a. Ein Mann ₁ trifft eine Frau ₂ | $\text{Dom}(F) = \{1,2\}$ |
| | b. Ein Kind ₃ spielt mit einer Puppe ₄ | $3,4 \notin \text{Dom}(F)$ |

In Satz (4a) führen die beiden indefiniten NPs neue *file-cards* in den Diskurs ein. Diese gehören zu der Gesamtmenge der eingeführten Diskursreferenten ($\text{Dom}(F)$). Die beiden definiten NPs in Satz (4b) können mit den bereits bekannten Indizes verlinkt

⁶⁰ $\text{Dom}(F)$ = die Gesamtmenge aller bisher eingeführten Diskursreferenten

werden. In Satz (5b) können die beiden indefiniten NPs nicht mit bereits bekannten Diskursreferenten verlinkt werden; daher führen sie neue Diskursreferenten ein.

Heims Vertrautheitskonzept eignet sich für die Analyse von Sprachen mit voll grammatikalisierter Nominaldetermination wie das Deutsche, während die Aussagekraft dieses Modells für Sprachen ohne Artikelsystem bzw. für Sprachen mit allmählich entstehender Nominaldetermination eher beschränkt ist (vgl. Stark 2006: 50). Eine weitere Schwäche dieses Konzepts ist die Analyse von indefiniten NPs, die mehrmals benutzt werden, um unterschiedliche Dinge zu bezeichnen. Beispielsweise kann die indefinite NP *eine Insel* innerhalb eines Diskurses mehrfach verwendet werden, um verschiedene Inseln zu bezeichnen. Eine definite NP wie *die Insel* kann somit innerhalb des Vertrautheitskonzepts nicht sicher zugeordnet werden, da diese Theorie nicht zwischen Diskursreferenten mit gleichen Eigenschaften unterscheidet (vgl. Heusinger 1996: 206). Ebenso kann Heims Konzept nicht das Vorkommen von *funktionalen definiten Ausdrücken*⁶¹ erklären, die nicht anaphorisch an eine Diskursreferenz gebunden sind, wie z. B.: *der Präsident der USA* oder *der Bürgermeister eines kleinen Dorfes* (vgl. Heusinger 1996: 206). Auch Unikate wie *die Sonne*, *das Universum* oder *die Hauptstadt von Italien* benötigen oftmals keinen zuvor erwähnten Diskursreferenten, um in einem Diskurs aufzutauchen.

Salienztheorie:

Eine Art Synthese verschiedener Definitheitskonzepte⁶² ist die *Salienztheorie* (Heusinger 1996, 1997). Die Salienztheorie hebt die situative Verwendung von definiten NPs hervor. Die Eindeutigkeit der Referenz einer definiten NP hängt von einer Salienzhierarchie ab. Die Salienzhierarchie ist eine kontextuelle Ordnung unter potenziellen Referenten von NPs. Sie kann durch sprachliche sowie außersprachliche Faktoren begründet werden. Salienzhierarchien können im Hintergrundwissen verankert sein (Präsupposition), kontextuell (deiktisch) oder sprachlich (anaphorisch) gegeben

⁶¹ Löbner geht von einer funktionalen Analyse der Definitheit aus, um insbesondere problematische Fälle zu interpretieren, die durch die klassischen Definitheitskonzepte nicht erklärt werden können (vgl. Löbner (1985)).

⁶² Insbesondere die *File Change Semantics* von Heim und die *Diskursrepräsentationstheorie* von Kamp (2011).

sein. Eine definite NP *F* bezeichnet das salienteste *F* in Bezug zu einer bestimmten Situation *i*. Die Salienztheorie führt die Ideen des Vertrautheitskonzepts weiter. Eine definite NP ist nicht verknüpft mit einem bereits eingeführten Diskursreferenten, sondern verknüpft mit dem salientesten bereits eingeführten Diskursreferenten.

Der Begriff *Salienz* und die damit verbundenen Phänomene werden in der Germanistik, insbesondere in der Soziolinguistik und der Dialektologie, wieder vermehrt untersucht. „Die Salienz eines Merkmals lässt sich nur vor einem Hintergrund erkennen, aus dem es mehr oder weniger stark heraussticht (wie die Etymologie > lt. *salire* 'hervorspringen' nahelegt)“ (vgl. Auer 2014). Die Salienz betrifft dementsprechend Fragen der Wahrnehmung. Auer unterscheidet drei Bedingungsgefüge für Salienz: *physiologisch bedingte Salienz*, *kognitiv bedingte Salienz* und *soziolinguistisch bedingte Salienz*.

Für die Zwecke der Arbeit sind die ersten beiden Bedingungen besonders relevant, da die Physiologie und die sensorische Zugänglichkeit für die multimodale Interpretation von Äußerungen essentiell sind. Ebenso verhält es sich mit der kognitiv-bedingten Salienz, nicht nur in Bezug auf die multimodale Ausrichtung dieses Dissertationsprojekts, sondern auch aufgrund der Fokussierung auf die Herstellung von Textzusammenhängen, die eine Erzählung ausmachen. Unabhängig davon ist ein weiterer Gegenstandsbereich der Untersuchung die wahrnehmungsbedingte Herstellung von Erzählungen, da unterschiedliche Stimuli als Erzählanlass dienen. Unterschiedliche Stimuli und die Altersunterschiede der Studienteilnehmer führen zu divergierenden Ergebnissen in der Art der Erzählungen⁶³. Die Unterschiede sind ersichtlich, sowohl in der Quantität als auch in der Art von Gesten.

Die Ergebnisse korrelieren mit der Erklärung der kognitiv bedingten Salienz, wonach ein sprachlicher Stimulus vor dem Hintergrund des gesamten sprachlichen Wissens perzipiert wird, über das der Wahrnehmende verfügt. In der Regel ist das ein Vorrat an sprachlichen Formen, die aktiv oder auch passiv beherrscht werden (vgl. Lenz 2010).

⁶³ Dazu zählen auch kohäsionsstiftende Mittel wie Rekurrenz und Konnektoren.

Die Formulierungen beziehen sich überwiegend auf die Dialektologie. Es ist jedoch möglich, Analogien zur multimodalen Erforschung von Erzählungen herzustellen, indem die gestischen und verbalsprachlichen altersbedingten Entwicklungen von Kindern in der Primarstufe einbezogen werden. Darüber hinaus ist es möglich, mithilfe der Salienztheorie, Rückschlüsse auf die Wortwahl bei den Erzählungen der Studienteilnehmer zu ziehen. Die Erzählstimuli bzw. die kurzen Zeichentrickfilme, die von den Teilnehmern nacherzählt werden, sind lediglich musikalisch untermalt. Es gibt keine sprachlichen Stimuli und somit auch keine vorgegebenen Bezeichnungen für Bezugsobjekte und Ereignisse, die beobachtet werden. Die Wortwahl richtet sich nach einer hybriden Form zwischen *physiologisch bedingter Salienz* und *kognitiv bedingter Salienz*.

4.2 Markiertheit und Gesten

Das Konzept der Markiertheit in der Linguistik bezieht sich auf die relative Komplexität und Abweichung von sprachlichen Formen oder Strukturen im Vergleich zu einer unmarkierten, einfacheren und häufigeren Form. Der Begriff stammt aus der strukturalistischen Linguistik, insbesondere von Nikolai Trubetzkoy (1931) und den Arbeiten des Prager Kreises, und wurde später von Roman Jakobson (1971b) weiterentwickelt. Eine unmarkierte Form ist dabei die grundlegende, neutrale oder weniger spezifizierte Variante, während die markierte Form zusätzliche semantische oder grammatische Informationen trägt.

In der linguistischen Gestenforschung lassen sich ähnliche Prinzipien beobachten, wenn Gesten in ihrem Verhältnis zu sprachlichen Äußerungen analysiert werden. Gesten können als mehr oder weniger markiert betrachtet werden, je nachdem, wie sie in einer Interaktion hervorgehoben werden und welche semantischen oder pragmatischen Funktionen sie erfüllen.

Das Phänomen der Markiertheit ist, wie bereits oben erwähnt, zurückzuführen auf Nikolai Sergejewitsch Trubetzkoy (1890-1938), der nicht nur Linguist, sondern auch Ethnologe war. Trubetzkoy gilt als Begründer der Phonologie. Darüber hinaus hat er auch einflussreiche Arbeiten zur Indogermanistik bzw. zum Sanskrit verfasst. Seine Arbeiten hatten insbesondere einen starken Einfluss auf die Prager Schule und den

Strukturalismus in der Linguistik im Allgemeinen. Aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht ist es zudem wichtig zu erwähnen, dass Markiertheit auch in der generativen Linguistik bzw. Phonologie einen hohen Stellenwert einnimmt, auch wenn der Begriff abstrakter verwendet wird (Lehmann 2020). Hier bezeichnet Markiertheit den Status einer Einheit bzw. einer Regel (Entität). Nach dieser Auffassung ist bei der Opposition zwischen zwei Entitäten, die Einheit markiert, die mehr Symbole für die Repräsentation benötigt, als die andere Einheit. In der generativen Phonologie sind phonologische Merkmalsbeschreibungen mittels Markiertheitskonventionen analysierbar (Chomsky & Halle 1968). In dieser Beschreibung eröffnen sich aufgrund der verwendeten Begrifflichkeiten weitere Schwierigkeiten, wie z.B. die Frage, was genau mit Symbol gemeint ist. Dennoch hat die generative Phonologie zur Präzisierung des Markiertheitsbegriffs beigetragen (Bußmann 2002: 419). Ein weiterer Bereich, der die Theorie der Markiertheit in die eigene Forschung implementieren konnte, ist die *Natürlichkeitstheorie* (Shane 1973; Dressler 1987). In diesen Arbeiten wurden auch die Begriffe *markiert* und *unmarkiert* als Übersetzungen der englischen Termini *marked* und *unmarked* für das Deutsche etabliert (Lehmann 2020). Auf die Eigenarten in der generativen Linguistik und der Natürlichkeitstheorie bezüglich Markiertheitsphänomenen wird im Folgenden nicht eingegangen, da sie für die Zwecke der Arbeit nicht von Bedeutung sind.

Die Einführung der Kategorie ‚Markiertheit‘ erfolgte über die Phonologie. Im Aufsatz "Die phonologischen Systeme" (1931) führte Trubetzkoy die Begriffe *merkmaltragend* vs. *merkmallos* ein. Mithilfe dieser Unterscheidung beschreibt Trubetzkoy bestimmte phonologische oppositionelle Eigenschaften. Jakobson greift nur ein Jahr später, nämlich 1932, diese Idee auf und beschreibt analog morphologische Phänomene. Er verwendet dabei die Begriffe *merkmalhaltig* vs. *merkmallos* (Jakobson 1971b). Jakobson untersucht die Opposition zwischen dem Nominativ und dem Akkusativ im Russischen und kommt zu dem Schluss, dass der Akkusativ die markierte Form darstellt, da er auf einen weiteren Bezugsgegenstand in der Handlung referiert, was der Nominativ nicht leisten kann. Der Nominativ alleine kann nicht die Existenz oder das Fehlen eines Bezugsgegenstands anzeigen (Jakobson 1936). Ein weiterer Meilenstein in der Etablierung der Markiertheit als sprachwissenschaftliche Beschreibung ist der Aufsatz „Language universals“ von Joseph H. Greenberg (1966a). In diesem Aufsatz

gelingt Greenberg eine theoretische und einheitliche Begründung, indem das Phänomen der Markiertheit auch auf andere sprachwissenschaftliche Teilbereiche außer Phonologie und Morphologie überführt wird.⁶⁴ Mit diesem Aufsatz werden die englischen Termini *marked* und *unmarked* etabliert.

Im Folgenden wird Markiertheit in den Teildisziplinen Phonetik bzw. Phonologie, Morphologie und Syntax vorgestellt: Voraussetzung für Markiertheit ist der Begriff der *Opposition*, insbesondere der binären Opposition. Die binären Oppositionen werden von Trubetzkoy (1939) im 3. Kapitel „Logische Einteilung der distinktiven Oppositionen“ in seinem Buch „Grundzüge der Phonologie“ dargestellt. Folgende zwei Haupttypen sind für das Verständnis der Markiertheit relevant: 1. *Privative Opposition* und 2. *Äquipollente Opposition*. Bei einer privativen Opposition ist ausschlaggebend, dass ein Element ein Merkmal aufweist, das das andere Element im Oppositionsverhältnis nicht aufweist: Die Opposition zwischen /a/ und /ã/ im Französischen ist privativ, da beide Laute alle artikulatorischen Merkmale miteinander gemeinsam haben, außer dass /ã/ [nasal] ist, /a/ hingegen nicht. Eine äquipollente Opposition besteht zwischen zwei Einheiten, von denen jede ein Merkmal hat, das die andere nicht hat. So ist beispielsweise die Opposition zwischen /r/ und /l/ im Deutschen äquipollent, da beide Laute alle phonologischen Merkmale miteinander teilen, außer dass /l/ [lateral] und /r/ [vibrant] ist. Die theoretischen Prämissen für die Beobachtungen in der Phonologie lassen sich auf die Phonetik zurückführen. Wenn die Unterscheidung von zwei gleichen Lauten sich lediglich auf eine zusätzliche bzw. andere Artikulationsbewegung beschränkt, so wird der Teil, der eine zusätzliche Artikulationsbewegung aufweist, als merkmalshaft bzw. markiert bezeichnet. Nach dieser Beschreibung ist im Deutschen der Laut [d] gegenüber [t] merkmalshaft, weil er gegenüber diesem zusätzlich die Vibration der Stimmbänder involviert. Die Involvierung von zusätzlichen Artikulationsorten bzw. -modi machen den Laut merkmalshaft im Gegensatz zu einem Laut, der diese Artikulationsbewegung nicht mitmacht.

⁶⁴ Lehmann bekräftigt, dass in der Wissenschaftsgeschichte der Linguistik eine Überführung von der Phonologie über die Morphologie hin zur Lexik und Syntax in vielen theoretischen und methodischen Ansätzen auffindbar ist (Lehmann 2007: 421).

Aus morphologischer Sicht werden die Kategorien *Numerus* und die *Komparation* von Adjektiven für die Darstellung der Markiertheit herangezogen. Pluralformen werden im Gegensatz zum Singular als markiert betrachtet, da die Singularform als Normalfall (Standartwert/default case) gilt (6). Bei Adjektiven gelten die Komparativ- und Superlativformen als markiert, während die Positivform als Normalfall gilt (7).

(6)	Wal	Wal-e	
	Sg	Pl	
(7)	klein	kleiner	am kleinsten
	Positiv	Komparativ	Superlativ

In konkreten Sätzen lässt sich die rein morphologische Perspektive schwer aufrechterhalten, weshalb hier vielmehr von morphosyntaktischen Phänomenen auszugehen ist. Ein Beispiel dafür ist die so genannte *Hypostase*, die von Jakobson (1971a) festgestellt und beschrieben wurde. Hypostase beschreibt das Phänomen, dass das unmarkierte Element die Funktion, die eigentlich dem markierten zukommt, miteinbezieht. Das Beispiel (8) schließt die Bedeutung von (9) mit ein. Der umgekehrte Fall ist jedoch ausgeschlossen: Es ist nicht möglich, das markierte Glied in der Funktion der unmarkierten Form zu gebrauchen.

(8) Der Wal ist ein Säugetier. → Wal ist unmarkiert.

(9) **Wale** sind Säugetiere. → Wal ist mit dem Plural (-e) markiert.

Satz (8) ist dementsprechend ambig. Zum einen kann die Aussage auf einen konkreten Wal referieren, zum anderen kann er die Bedeutung von (9) miteinbeziehen, wodurch die Aussage generell wird und auf alle Wale bzw. die gesamte Art referiert.

Roman O. Jakobson hat den Begriff der Markiertheit auch in die Syntax übertragen (Jakobson 1971a). Um diese Übertragung vollziehen zu können, musste zunächst festgestellt werden, was die minimalen Einheiten der Syntax sind, die in Opposition zueinander gebracht werden können. In Frage können Phrasen, Satzglieder oder auch

einzelne Wörter kommen. Hier zeigt sich auch, dass eine Übertragung von einem Bereich in einen anderen nicht immer analog erfolgt, sondern manchmal auch metaphorisch sein kann. Dieser Umstand ist jedoch m. E. nicht als Nachteil aufzufassen, insofern sich die metaphorische Übertragung als nützlich für die Beschreibung des Phänomens erweist.

Hier ein Beispiel aus dem Spanischen, das eine so genannte *pro-drop-Sprache* ist. Das bedeutet, dass Pronomina weglassbar sind und in der Regel auch weggelassen werden, da die Person auch am Verb angezeigt wird. Der Sprecher verwendet das Pronomen, um die Referenz des Pronomens besonders zu akzentuieren. Die Verwendung ist jedoch nicht obligatorisch:

- (10) (Yo) soy _____ de Madrid.
(Ich) sein.1.Sg.PRÄ.INDI.AKT aus Madrid
(Ich bin/komme aus Madrid.)

Dadurch, dass das Personalpronomen in Beispiel (10) weglassbar ist, entsteht eine Markiertheitsopposition. Die Realisierung ohne Pronomen stellt den Normalfall dar, während die Realisierung mit Personalpronomen eine Spezifizierung darstellt. Der Satz könnte beispielsweise von einem Sprecher verwendet werden, um zu verdeutlichen, dass er derjenige ist, der aus Madrid kommt und nicht eine andere Person in der Umgebung des Sprechers.

Aus den bisherigen Betrachtungen zur Markiertheit lässt sich schließen, dass Markiertheit in allen Teilbereichen der grammatischen Beschreibung eine Opposition zwischen einem Element und der Nichtexistenz eines Elements darlegt. Dies zeigt, dass Markiertheit in allen betrachteten Ebenen des Sprachsystems anwendbar ist: In der Phonologie sind es die phonologischen Merkmale; in der Morphologie die Morpheme und in der Syntax die Lexeme.

Die Übertragung auf andere Bereiche führt dazu, dass ursprüngliche Restriktionen und Spezifizierungen in der Bedeutung und Funktion der Markiertheit verallgemeinert werden. In der heutigen Bedeutung bezieht sich Markiertheit auch häufig auf

„unübliche und seltene“ (Lehmann 2020) Verwendungsweisen von Elementen. Eine weitere Eigenschaft, die im Zusammenhang mit Markiertheit auftaucht, ist Ikonismus bzw. Ikonizität. „Die zeitlichen Relationen zwischen zwei Ereignissen in der realen Welt (Taxisrelationen) können in der Redekette auf zweierlei Weise kodiert werden: entweder ikonisch (*Er beendete seine Arbeit und ging nach Hause*) oder nicht-ikonisch (*Er ging nach Hause, als er seine Arbeit beendet hatte*)“ (Yevseyev 2003: 11). Die ikonische Taxis zeigt einen Bezug zur Realität, da der Ablauf der Ereignisse dieselbe Taxonomie hat wie auch die zeitliche Abfolge in der Aussage. Die nicht-ikonische Taxonomie ist entgegengesetzt zur zeitlichen Abfolge in der Realität. Mayerthaler (1981) ist der Auffassung, dass semantisch unmarkierte Einheiten einfacher kodiert werden als markierte. Diese Erscheinung folge dem Prinzip des morphologischen Ikonismus. Der Ikonismus/die Ikonizität zeigt eine Äquivalenz zwischen Formeinheiten und ihren Bedeutungsentsprechungen (vgl. Posner 1980: 58).

Festgemacht wird der morphologische Ikonismus unter anderem mithilfe der Opposition Nominativ und Akkusativ für das Deutsche, wie schon Jakobson zuvor für das Russische gezeigt hatte. Als Beispiel für diese Opposition führt er den indefiniten Artikel im Deutschen an:

- (11) a.) ein
ART.IND.NOM → nicht-ikonisch
b.) **einen**
ART.IND.AKK → ikonisch

Abschließend kann festgehalten werden, dass Markiertheit hauptsächlich mit der An- bzw. Abwesenheit eines Elements, je nach beobachteter Sprachebene, zusammenfällt. In der Phonetik bzw. Phonologie geht es um Artikulationsorte und Artikulationsmodi von Phonemen, die einander oppositionell gegenübergestellt werden. In der Morphologie hingegen liegt die Aufmerksamkeit bei Morphemen und in der Syntax wird die An- bzw. Abwesenheit von Lexemen untersucht. Das zusätzlich hinzugefügte Element im oppositionellen Vergleich gilt als markiert. Der so genannte Normalfall hingegen zeigt die Abwesenheit dieses Elements.

Weitere Erkenntnisse aus der Markiertheitsforschung beziehen sich auf die Ikonizität und Komplexität der Elemente. Markierte Elemente gelten als ikonisch. Die Ikonizität ist in den meisten Fällen auf die Morphologie und Syntax zurückzuführen. Das markierte Element ist ikonisch und zeigt eine Übereinstimmung zwischen der Form und der Bedeutung, weil die längere Form auch die Pluralität bezeichnet: vgl. Singular- und Pluralopposition im Deutschen *Auto* vs. *Autos*.

Das letzte große Thema der Markiertheit bezieht sich auf die Komplexität der Elemente in privativen und äquipollenten Oppositionen. Nach der Markiertheitstheorie drückt das markierte Element komplexere Bedeutungen aus, während unmarkierte Elemente durch einfachere sprachliche Mittel ausgedrückt werden. Darüber hinaus gilt für unmarkierte Elemente, dass sie häufiger vorkommen und einfacher erlernt werden (vgl. Greenberg 1966b; Mayerthaler 1980).

Bezüglich der Gesten ist die Markiertheitstheorie in vielen Belangen sehr ertragreich, auch wenn die Markiertheit nicht analog auf die Gestenforschung bzw. auf manuelle Gesten angewendet werden kann, gibt es Eigenschaften, die auch die Funktionen und Spezifizierungen durch Gesten angemessen beschreiben. Wenn Markiertheit hauptsächlich die An- bzw. Abwesenheit von bestimmten Merkmalen, Eigenschaften oder Konstituenten beschreibt, ist die manuelle Geste auch als Markierung eines Satzglieds, einer Phrase oder eines Lexems analysierbar. Schließlich sind die seltensten manuellen redebegleitenden Gesten obligatorisch. Dies bezeugt auch, dass es im Untersuchungskorpus Erzählungen gibt, die ganz ohne manuelle Gesten auskommen. Hinsichtlich der Ikonizität ist die manuelle redebegleitende Geste ebenfalls untersuchbar. Ein Adjektiv oder ein direktes Objekt kann durch eine manuelle Geste begleitet werden, wodurch der Bedeutungsumfang des Gesagten erweitert wird bzw. die Proposition spezifiziert wird, wie beispielsweise, wenn ein Sprecher über eine gewendelte Treppe spricht und die genaue Windung der Treppe mit der Hand nachahmt. In diesen Fall herrscht eine zweifache Ikonizität bzw. liegt ein zweifacher Ikonismus vor. Ikonismus hinsichtlich der Markiertheit liegt vor aufgrund der Spezifizierung des Gesagten und der damit einhergehenden Präzisierung des Gesagten, da ohne die manuelle Geste der Gesprächspartner sich die genaue Windung der Treppe vorstellen muss. Eine andere Art von Ikonizität liegt hier hinsichtlich der Geste und dem beschriebenen Objekt vor,

da die Bewegung der Hand ikonisch, also eins zu eins versucht, die Windung der Treppe abzubilden. Hier liegt eine Ikonizitätsbeziehung zwischen der Geste und dem beschriebenen Bezugsobjekt vor, die nicht zu verwechseln ist mit dem Ikonismus der Markiertheit. Im Folgenden werden insgesamt vier weitere unterschiedliche Untersuchungsbereiche bzw. Verbindungen zwischen Markiertheit und Gestenforschung dargestellt:

1. Unmarkierte vs. Markierte Gesten: In der Gestenforschung gibt es Gesten, die im Alltag häufig verwendet werden und keine besondere semantische Hervorhebung haben, wie zum Beispiel das einfache Nicken oder Kopfschütteln, um Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken. Diese Gesten können als unmarkiert betrachtet werden, da sie in fast allen Kulturen eine einfache und häufige Bedeutung tragen. Im Gegensatz dazu gibt es markierte Gesten, die in spezifischen Kontexten besondere Bedeutung tragen und stärker hervorgehoben sind. Diese könnten komplexere, kulturell spezifische Gesten oder bewusst auffällige Bewegungen sein, die zusätzliche Bedeutungsebenen vermitteln.

2. Ikonische vs. Abstrakte Gesten: Ikonische Gesten, die etwas visuell Repräsentiertes ausdrücken, wie das Nachahmen einer Trinkbewegung, sind in gewissem Sinne unmarkiert, da sie direkt mit dem Inhalt der Äußerung verknüpft sind. Dagegen sind abstrakte oder metaphorische Gesten – wie das Bewegen der Hände, um ein Konzept wie "Wachstum" darzustellen – stärker markiert, da sie eine höhere Interpretationsleistung von den Gesprächspartnern erfordern. Sie transportieren komplexere oder weniger offensichtliche Bedeutungen und können so als markiert gelten.

3. Multimodalität und Markiertheit: In der multimodalen Kommunikation – also der Kombination von Sprache und Gesten – kann der Einsatz von Gesten die verbale Sprache in unterschiedlicher Weise unterstützen oder hervorheben. In solchen Kontexten könnten markierte Gesten dazu verwendet werden, bestimmte Inhalte hervorzuheben oder zusätzliche Informationsebenen zu schaffen, während unmarkierte Gesten eher zur Begleitung und Unterstützung der gesprochenen Sprache dienen. Die Markiertheit der Gesten kann also je nach Funktion und Kommunikationssituation variieren. In der multimodalen Kommunikation kombinieren Sprecherinnen und Sprecher häufig

Sprache und Gesten, um Bedeutungen effektiver zu vermitteln. Diese multimodale Interaktion betont, dass Gesten nicht isoliert von der gesprochenen Sprache verstanden werden, sondern oft in engem Zusammenhang mit dem Gesagten stehen. Es gibt dabei unmarkierte Gesten, die die Sprache lediglich unterstützen und sich oft im Hintergrund halten, und markierte Gesten, die besonders hervorgehoben werden und eigenständige kommunikative Funktionen übernehmen.

Unmarkierte Gesten begleiten die verbale Sprache, ohne selbst stark ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Beispielsweise das einfache Heben der Hände, um beim Sprechen den Rhythmus zu unterstützen oder etwas anzuzeigen, ist häufig unmarkiert. Diese Gesten fungieren als eine Art visuelle Unterstützung der gesprochenen Sprache und sind meist so synchronisiert, dass sie den Gesprächsfluss fließend ergänzen, ohne explizit fokussiert zu werden. Sie tragen nicht unbedingt neue Informationen, sondern helfen eher, das Gesagte zu untermalen.

Markierte Gesten hingegen treten deutlicher hervor und tragen oft zusätzliche oder alternative Bedeutungen zur gesprochenen Sprache bei. Sie können beispielsweise verwendet werden, um besonders wichtige Inhalte hervorzuheben oder um Informationen zu vermitteln, die nicht vollständig durch die verbale Sprache ausgedrückt werden können. In solchen Fällen fungieren Gesten nicht nur als Begleiter, sondern als eigenständige Träger von Bedeutungen. Zum Beispiel kann eine Person während eines Vortrags eine besonders markante Geste machen, wie das Heben des Zeigefingers, um ein zentrales Argument zu betonen. In solchen Fällen zieht die Geste bewusst Aufmerksamkeit auf sich und ist markiert durch ihre Prominenz und Bedeutung.

4. Gesten und Sprachvariation: Ähnlich wie in der linguistischen Analyse, in der markierte Formen als Varianten auftreten, die seltener verwendet werden oder spezifische grammatische Merkmale tragen (z. B. der Konjunktiv als markierte Form im Gegensatz zum Indikativ), könnten Gesten in bestimmten kulturellen Kontexten als markiert angesehen werden, wenn sie beispielsweise nur in formellen oder ritualisierten Situationen auftreten.

Insgesamt lässt sich das Konzept der Markiertheit auf die Gestenforschung anwenden, indem untersucht wird, wie stark eine Geste hervorgehoben oder spezifisch für einen bestimmten Kontext ist. Dies könnte bedeuten, dass markierte Gesten in bestimmten kommunikativen Situationen stärker auffallen oder spezifischere Bedeutungen tragen, während unmarkierte Gesten universellere, grundlegende Funktionen erfüllen.

Eine aktuell in der Gestenforschung sehr prominente und viel diskutierte Theorie beschäftigt sich mit der Ikonizität von Gesten mithilfe der Hinzunahme des Begriffs „at-issueness“. Bei dieser Theorie handelt es sich um eine theoretische Erweiterung der formalen Semantik, die die Einbindung ikonischer Ausdrucksformen (etwa Gesten oder ideophone Elemente) in diskursanalytische Modelle erlaubt. Ihr Hauptanliegen ist es, die Relevanz solcher multimodalen Elemente für die Diskursstruktur differenzierter zu erfassen, insbesondere im Hinblick auf deren Status als „at-issue“ oder „not-at-issue information“ (Barnes et al. 2022). In ihrem Diskussionsartikel „*Iconicity and Gradient At-Issueness: Insights and Future Avenues*“ entwickeln Kathryn Barnes und Cornelia Ebert (2023) diese Theorie weiter und reflektieren über Rückmeldungen zu ihrer Theorie zur Rolle ikonischer Ausdrucksformen (z. B. Gesten oder ideophone Elemente) in der sprachlichen Kommunikation, insbesondere im Hinblick auf deren ‚at-issueness‘, also ihren Status als informationsrelevanter Beitrag zur Gesprächsstruktur.

Der Begriff „at-issueness“ entstammt der formalen Pragmatik und beschreibt, ob ein bestimmter sprachlicher Beitrag die Frage adressiert, die im Zentrum der aktuellen Kommunikation steht, also die *Question under Discussion* (QUD). Ein Inhalt ist ‚at-issue‘, wenn er zur Beantwortung der gegenwärtig diskutierten Fragestellung beiträgt. Inhalte, die nicht zur QUD beitragen, gelten als ‚not-at-issue‘, auch wenn sie propositional interpretierbar sind, wie etwa Hintergrundinformationen oder Evidenzmarker. Das QUD-Modell (u.a.: Simons et al. 2010; Roberts 2012; Degen 2013) geht davon aus, dass jede Äußerung im Diskurs eine implizite oder explizite Frage beantwortet. Die QUD fungiert als kognitiver Fokus, an dem Sprecher und Sprecherinnen ihre Beiträge ausrichten. ‚At-issue-Inhalte‘ sind diejenigen, die direkt zur Beantwortung dieser Frage beitragen. Das Modell erlaubt es, zwischen propositionaler Bedeutung und Diskursfunktion zu unterscheiden. Barnes und Ebert argumentieren, dass ‚at-issueness‘ nicht als binäres Phänomen, sondern als graduelles Kontinuum zu verstehen ist. Sie

schlagen ein Modell vor, in dem ikonische Beiträge (z. B. Gesten) auf einem Skalenwert verortet werden können, abhängig von ihrer semantischen Integration (z. B. ob sie mit einem Verb oder mit einer NP kombiniert sind), ihrer synchronen Realisierung zur sprachlichen Äußerung, ihrer prosodischen oder visuellen Salienz sowie ihrer Relevanz für die QUD. Ein zentrales Ziel des Modells ist es, diese Merkmale formal zu erfassen, um multimodale Kommunikation in semantischen Theorien abbildbar zu machen. Das Modell basiert auf der Annahme, dass ikonische Elemente als semantische „Enrichments“ interpretiert werden können, vergleichbar mit Adjektiven oder sonstigen Modifikatoren. Die Autoren adaptieren bestehende QUD-basierte Modelle, um ikonische Gesten formal zu integrieren. Dabei gehen sie davon aus, dass der Diskurskontext mitbestimmt, ob eine Geste zentral (at-issue) oder peripher (not-at-issue) ist (vgl. Barnes & Ebert 2023: 305). Damit eröffnet die Theorie neue Perspektiven auf multimodale Bedeutungskompositionen, erlaubt die Analyse von ideophonen und gestischen Elementen im semantischen Diskurs und fordert eine Erweiterung klassischer, verbal zentrierter Modelle. Gleichzeitig betonen Barnes & Ebert, dass weitere Forschung nötig ist, um etwa die Abgrenzung zwischen konventionalisierten und ikonischen Formen, oder die Modellierung von Gesten mit metaphorischem Gehalt systematisch zu erfassen (vgl. ebd.: 317).

Die beschriebene Theorie zeigt viele Übereinstimmungen und Berührungspunkte mit der Theorie der Markiertheit im Kontext der Gestenforschung. Darüber hinaus liegt der Fokus der Forschung, wie auch in dieser Arbeit, unter anderem, auf den ikonischen Gesten. Trotz dieser Übereinstimmungen wird das Modell von Barnes & Eberts (2023) nicht weiter im empirischen Teil der Arbeit berücksichtigt, da es stark auf den Prinzipien der formalen Semantik basiert. Außerdem orientiert es sich an Konzepten wie der ‚QUD‘ (Question Under Discussion) und ‚at-issueness‘. Diese theoretischen Grundlagen sind nützlich, um den semantischen Status von Gesten und anderen multimodalen Beiträgen präzise zu bestimmen. Es zeigt, wie ikonische Ausdrucksformen (z. B. Gesten) als ‚at-issueness‘ oder ‚not-at-issueness‘ in einem diskursiven Rahmen integriert werden können.

Jedoch bringt diese starke Formalisierung auch Einschränkungen mit sich. Die Annahme einer graduellen Skala zur Bestimmung von ‚at-issueness‘ könnte als zu rigide

angesehen werden, wenn man die Komplexität und dynamische Natur des Diskurses berücksichtigt. Diskursbeiträge, insbesondere multimodale wie Gesten, können weit mehr pragmatische, kulturelle und performative Dimensionen aufweisen, die die formale Kategorisierung durch die Theorie nicht adäquat abbildet. Ein weiteres Argument gegen die umfassende Übernahme der Theorie in die eigene Forschung ist die eingeschränkte Anwendbarkeit auf unterschiedliche Gestenarten. Das Modell von Barnes & Ebert geht von einer klaren Unterscheidung zwischen ikonischen Gesten und nicht-ikonischen Gesten aus und modelliert diese Gesten hauptsächlich als Ausdruck von Referenz oder Eigenschaften im Diskurs. Dies könnte jedoch als zu vereinfachend angesehen werden, da Gesten eine vielzählige Funktionalität aufweisen können, die über Referenz und Eigenschaft hinausgeht. Zudem geht das Modell davon aus, dass gestische Ausdrucksformen immer in enger Verbindung mit sprachlichen Elementen stehen, was zwar in vielen Fällen zutreffen mag, aber nicht auf alle Gestenarten anwendbar ist, insbesondere bei autonomen Gesten, die losgelöst von Sprachäußerungen ihre Bedeutung entfalten oder Adaptoren, die keinen direkten Bezug zur verbalsprachlichen Äußerung zeigen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Theorie von Barnes & Ebert für spezifische Fragestellungen in der formalen Semantik und bei der Untersuchung von diskursiven ‚at-issueness‘ von Gesten durchaus wertvolle Einsichten liefert. In Feldern, in denen multimodale, pragmatische und kulturelle Aspekte der Kommunikation im Vordergrund stehen, kann die Theorie als zu eng gefasst erscheinen. Für die Erforschung von autonomen Gesten, der sozialen Wirkung von Gesten oder der ästhetischen Bedeutung von non-verbalem Ausdruck ist die Theorie von Barnes & Ebert nur ein Teil der gesamten Erklärung und müsste durch zusätzliche pragmatischere und kulturrelativistische Modelle ergänzt werden.

4.3 Syntaktische Besonderheiten der gesprochenen Sprache

Lange Zeit sah man keine Notwendigkeit zur expliziten Untersuchung von syntaktischen Phänomenen der gesprochenen Sprache. Diese Vernachlässigung ist auf das damals vorherrschende Konzept eines einheitlichen und homogenen Sprachsystems

zurückzuführen, das durch den „Cours de linguistique générale“⁶⁵ geprägt wurde (vgl. Fiehler 2015: 370ff): „Wenn die Sprache ein einheitliches, homogenes System ist, dann ist kein Platz für syntaktische Besonderheiten der gesprochenen Sprache und eigentlich auch schon nicht für die Unterscheidung von geschriebener und gesprochener Sprache (ebd.: 370).“

Ein solches Verständnis basiert auf dem Primat der Schriftsprache, die gesellschaftlich oftmals als wichtiger erachtet wird. Doch mit Blick auf die variantenreichen Verwendungen gesprochener und geschriebener Sprache lässt sich die Annahme einer Homogenität keinesfalls bestätigen. In der Konsequenz rückten Mitte der 1960er Jahre Untersuchungen zur Syntax der gesprochenen Sprache verstärkt in den Fokus (vgl. ebd.: 370ff.).

Zunächst ist die Klärung der Frage nach den Einheiten der gesprochenen Sprache erforderlich. In der Schriftsprache gilt der Text als die übergeordnete Einheit, die aus einzelnen Sätzen besteht. Diese Sätze stellen die zentralen syntaktischen Einheiten dar, die die Grundlage für syntaktische Beschreibungen bilden. Analog dazu kann in der gesprochenen Sprache das Gespräch als elementare Einheit betrachtet werden, das sich aus kommunikativ-funktionalen Einheiten zusammensetzt. Diese kleinsten Bestandteile sind entweder eigenständige Sätze oder nicht-satzförmige Einheiten (Duden 2022: 289). Da die Bestimmung syntaktischer Besonderheiten der gesprochenen Sprache jedoch automatisch mit einem Vergleich zur Schriftsprache verbunden ist, ist die Verwendung ihrer Analysekatoren kaum zu vermeiden (vgl. Fiehler 2015: 380). Auer (vgl. 2000) leistete mit seinem Aufsatz zur „On line-Syntax“ einen wichtigen Beitrag hin zur Konzeptionierung einer Satzlehre für die gesprochene Sprache. Mit „on-line“ möchte Auer betonen, dass „die zeitliche Struktur mündlicher Handlungen, anders als die des Schreibens, von Anfang an Teil eines Interaktionsprozesses“ (Auer

⁶⁵ Der „Cours“ wurde posthum publiziert und von den Herausgebern mit dem Autorennamen Ferdinand de Saussure versehen, obwohl er nicht von Saussure geschrieben und autorisiert, sondern aus Vorlesungsmitschriften zusammengestellt sowie inhaltlich bearbeitet wurde. Dass die Vorstellung eines homogenen und starren Sprachsystems, die im publizierten Cours zum Teil tatsächlich nahegelegt wird, nicht mit Saussures Auffassung übereinstimmt, hat u.a. Ludwig Jäger in zahlreichen quellenkritischen Publikationen dargelegt (vgl. Jäger 2010). Nichtsdestoweniger wurde der „Cours“ und damit auch Saussure im linguistischen Mainstream so rezipiert, wie Fiehler es beschreibt.

2000: 43) ist. Aus diesem Grund stellte er die Temporalität des Gesprochenen in den Fokus seiner Betrachtung (vgl. ebd.: 44ff.). Im Folgenden werden Auers Ergebnisse aufgegriffen und mit typischen Phänomenen der gesprochenen Sprache in Verbindung gebracht. Aufgrund der Vielzahl an Aspekten werden jedoch nur jene Strukturen betrachtet, die einen Einfluss auf die Analyse der Daten aus dem Korpus haben.

Als Grundoperationen der on-line-Syntax führt Auer die Begriffe *Projektion* und *Retraktion* ein. Projektionen sind Erwartungen, die sich beim Rezipienten aufbauen und potenzielle Fortsetzungen syntaktischer Gestalten antizipieren lassen. Auer verbindet diese mit der Synchronisierung, was bedeutet, dass Sprecherinnen und Sprecher im Dialog auf das Verhalten und die Äußerungen des Gegenübers reagieren und gleichzeitig darauf Einfluss nehmen. Demnach verarbeiten Rezipienten bereits vor Abschluss der Gestalt die syntaktische Struktur und mutmaßen anhand von Adaptoren und ikonischen Gesten in Erzählungen über deren weiteren Verlauf (vgl. ebd.: 106). Diese projektiven Möglichkeiten nehmen im Verlauf weiterer Produktionen des/der Sprechenden ab, bis durch die abgeschlossene Äußerung die Projektion schließlich erfüllt ist.

Ein Beispiel für ein Projektionsverfahren ist die Verbalrektion. Auch diskontinuierliche Konstituenten wie die Satzklammer erlauben dem Rezipienten Vermutungen über die zukünftige syntaktische Gestalt. Um die Verständlichkeit einer Äußerung nicht zu beeinträchtigen, eignen sich vor allem kleine projektive Einheiten (vgl. ebd.: 46f.). Dies hängt mit der Flüchtigkeit mündlicher Sprache zusammen, da das spontane, nicht aufgezeichnete Gesprochene nur so lange präsent ist, wie die Beteiligten dessen Inhalt im Arbeitsgedächtnis speichern können (vgl. ebd.: 44). Eine weitere syntaktische Struktur gesprochener Sprache, welche projektionsaufbauend wirkt, ist die *Operator-Skopus-Struktur* (vgl. Barden, Elstermann & Fiehler 2001: 198). Sie ist auch in der geschriebenen Sprache vorzufinden, jedoch deutlich seltener (vgl. Fiehler 2015: 380). Die Konstruktion setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Der ‚Operator‘, welcher als einzelnes Wort bzw. nicht-satzwertigen Formel im Vorvorfeld steht und der ‚Skopus‘, der als vollständige Aussage den zweiten Bestandteil bildet. Dabei gibt der Operator „– funktional betrachtet – dem Hörer eine Verstehensanleitung oder -anweisung, wie die Äußerung in seinen Skopus aufzunehmen ist“ (Barden, Elstermann & Fiehler 2001: 197). Er lässt damit zeitlich vorausgreifende Projektionen zu. So möchte die

sprechende Person in (12) mit dem formelhaften Ausdruck „kurz und gut“ dem Rezipienten verdeutlichen, dass eine Zusammenfassung des Sachverhaltes folgen wird (vgl. ebd.: 197f.)

(12) kurz und gut- wir können uns das * a"benteuer nicht leisten (ebd.: 197)

Weiterhin stellen Linksherausstellungen (vgl. Duden 2022: 293), auch als „Referenz-Aussage-Strukturen“ bezeichnet (Fiehler 2015: 387), ein häufig vorkommendes Phänomen in der mündlichen Sprache dar. Diese Strukturen sind ebenfalls durch eine zweiteilige Gliederung gekennzeichnet. Das sogenannte Vorvorfeld wird von einem Thematisierungsausdruck eingenommen, über den im weiteren Verlauf eine Aussage gemacht wird. Dabei enthält der zweite Aussageteil ein sprachliches Element, das den Thematisierungsausdruck erneut aufgreift. Durch die Aufteilung der Aussage in zwei Fragmente entsteht eine projektive Kraft, die dem Rezipienten beim Planen der syntaktischen Struktur Unterstützung bietet. Bei der Linksherausstellung wird zwischen der Linksversetzung und dem freien Thema unterschieden. Die Linksversetzung zeichnet sich durch eine enge Verbindung beider Satzteile aus. Die Wiederaufnahme erfolgt in der Regel durch sogenannte Proformen, die im Vorfeld stehen. Dabei handelt es sich meist um eine Nominalphrase im Vorvorfeld, auf die mit einem dazu passenden Demonstrativpronomen verwiesen wird (vgl. Duden 2022: 291ff.). Wird der Thematisierungsausdruck hingegen in der nachfolgenden Aussage nicht unbedingt durch ein kongruentes Element wieder aufgenommen, spricht man von einem freien Thema (vgl. Duden 2022: 291ff.).

(13) die kinder die können nicht zur Schule gehen (ebd.: 291)

(14) der deutsche fußball (-) naja (-) viel ist damit nicht los (ebd.: 292)

Analog dazu gibt es die Rechtsversetzung. Bei dieser Struktur erfolgt zunächst die Satzaussage mit einer Proform, die im Nachfeld durch den Thematisierungsausdruck spezifiziert wird (vgl. ebd.: 300). Wenn Satzglieder wie Objekte oder Adverbiale, die sich normalerweise im Mittelfeld befinden, ins Nachfeld verschoben werden, spricht man von einer Ausklammerung (vgl. Habermann, Diewald & Thurmair 2019: 97). Die gesprochene Sprache bietet viele Varianten dieser Struktur. Häufig werden Angaben zu Zeit und Ort aus der Satzklammer herausgenommen, aber auch Ergänzungen (vgl.

Duden 2022: 301) können im Nachfeld platziert werden. Eine Ausklammerung im subjunktionalen Nebensatz (vgl. Beispiel 16) führt dazu, dass das Finite Verb (Finitem) nicht mehr an der letzten Satzstelle steht.

(15) gestern beim training hat gespielt der mehmet im tor [...] (Duden 2022: 301)

(16) [...], als Eva den Pokal gewann damals in Düsseldorf (Habermann et al. 2019: 118).

(17) das war ziemlich mist – ehrlich gesagt (Duden 2022: 302)

Wenn nachträgliche Elemente eine geringere bzw. keine syntaktische und prosodische Verbindung zur vorherigen Aussage aufzeigen, handelt es sich um Nachträge (17). Sie dienen ebenfalls der Präzisierung (vgl. ebd.: 301). All die durch Rechtsversetzung⁶⁶, Nachtrag oder Ausklammerung nachgeholten Elemente sind u.a. auf den zeitlichen Aspekt der Irreversibilität zurückzuführen. Sie meint, dass das Gesagte nicht mehr zurückgezogen werden kann. Wenn eine Äußerung also bereits syntaktisch zu einem gewissen Abschluss gelangt ist, allerdings noch thematische oder rhematische Elemente fehlen, werden diese erst im Nachfeld und nicht wie üblich im Mittelfeld platziert (Auer 2000: 45f.). Zugleich hilft diese Fragmentierung im Verstehensprozess, da sie mit einer Komplexitätsreduktion einhergeht (vgl. Duden 2022: 301). Bei diesen Strukturen handelt es sich um Retraktionen, der zweiten Grundoperation der Online-Syntax. Im Vergleich zur Projektion, die zeitlich vorausgreifend ist, knüpft die Retraktion an bereits vorhandene syntaktische Position an (vgl. Auer 2000: 49).

Ein weiteres Phänomen betrifft die Stellung des finiten Verbs im einfachen Aussagesatz. Während in der geschriebenen Sprache die Verbzweitstellung im Deklarativsatz als verbindlich gilt, ist in der gesprochenen Sprache auch eine Verberststellung denkbar (vgl. Auer 1993: 193ff). Sie entsteht dadurch, dass eine vom Verb geforderte Ergänzung, die im Normalfall das Vorfeld besetzt hätte, nicht versprachlicht wird.

⁶⁶ Auer lehnt die Begriffe Rechtsversetzung und Linksversetzung etc. ab, da sie der Zeitlichkeit der Mündlichkeit nicht gerecht werden und darüber hinaus zu skriptizistisch sind, weil sich derartige Begriffe hauptsächlich auf Phänomene der Schriftsprache beziehen (vgl. Auer 2000: 47).

Beispielsweise können wie in (18) Personalpronomen fehlen. Am häufigsten wird allerdings das Subjekt- oder Objektpronomen *das* im Gesprochenen weggelassen (19) (vgl. ebd.: 198ff.)

(18) bin schon weg wollt nur schnell meinen mantel holen (Duden 2022: 302)

(19) ja guck wusst ich nicht (--) wusst ich nich (Duden 2022: 302)

Die Stellung des Verbs an der Spitze des Satzes wird nicht als Fehler angesehen. Stattdessen ergibt sie sich aus pragmatischen Gründen: Elemente, auf die man sich im Gespräch bereits bezogen hat oder die sich der Hörer aus dem Kontext erschließen kann, werden oft ausgelassen. Dies geschieht im Sinne einer Analepse (siehe oben S. 76f), also einer Rückblende oder Bezugnahme auf vorher Gesagtes. Durch die direkte Verbindung mit dem konjugierten Verb schafft der Sprecher oder die Sprecherin eine klare Verbindung zum Vorherigen und sorgt so für Kohärenz im Gespräch (vgl. ebd. 303).

Eine weitere syntaktische Besonderheit, die im gesprochenen Sprachgebrauch oder in konzeptionell mündlichen Texten vorkommt, zeigt sich in der Verwendung ursprünglicher Subjunktionen. Besonders betrifft das die Konstruktionen mit *weil* oder *obwohl*. In der Schriftsprache leiten diese Elemente stets Nebensätze ein und stehen daher am Satzende (Verbletzstellung). Im gesprochenen Sprachgebrauch werden sie jedoch auch mit einer Verbzweitstellung verwendet (vgl. Duden 2022: 304). Dies geschieht allerdings nicht willkürlich, sondern hat kommunikative Gründe. Die Subjunktion *weil* mit Verbendstellung zeigt eine inhaltliche Verbindung zum Hauptsatz, indem sie eine Begründung angibt, die auf den Hauptsatz Bezug nimmt. Wenn *weil* jedoch mit Verbzweitstellung verwendet wird, bezieht sich die Begründung nicht auf eine inhaltliche Ebene, sondern liegt im Bereich der epistemischen oder der Sprechhandlung (vgl. Günther 2000: 359). Das epistemische *weil* vermittelt Informationen, die zu einer vorher genannten Konsequenz führen. Zum Beispiel begründet der Sprecher in (20) mit einem *weil*-Satz sein Wissen über eine Vermutung. Wenn sich der *weil*-Satz hingegen auf die Sprechhandlung selbst bezieht, handelt es sich um das sprechaktbezogene *weil*. So wird in (21) der Grund für eine Fragestellung genannt. Schließlich kann die Konstruktion auch ohne direkten Bezug auf das Vorherige verwendet werden (vgl. ebd. 395ff.).

(20) er hängt einfach total an ihr. (–) weil ich merk das immer wieder (ebd.: 360)

(21) und was gibts außer Cinema Para-diso. weil (–) DEN hab ich schon gesehen (ebd.: 360)

Die Subjunktion *obwohl* leitet in der Regel Konzessivsätze mit Verbendstellung ein. Diese Art von Nebensätzen gibt an, dass etwas trotz vermeintlichem Gegensatz zutrifft. Der Gebrauch von *obwohl* mit dem Finitum an zweiter Stelle hat währenddessen die Funktion, die vorangegangene Äußerung zu korrigieren (vgl. ebd. 361f.).

(22) Ich trinke noch ein Bier. (–) Obwohl (.) ich hab schon zwei getrunken (ebd.: 362)

Im gesprochenen Sprachgebrauch sind häufig Konstruktionen zu beobachten, die weder ein gebeugtes Verb noch ein Subjekt enthalten. Im Mittelpunkt steht stattdessen ein semantisch bedeutendes Partizip oder ein Adverbial. Solche Partizipkonstruktionen werden besonders verwendet, wenn in Erzählungen Handlungsabläufe in einer Kette dargestellt werden (vgl. Duden 2022: 307).

(23) [...] ich also nix wie raus ausm bahnhof rein ins taxi rauf zur uni (.) hat gerade noch geklappt (ebd.: 307).

Auf eine statistische Auswertung der syntaktischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache wird verzichtet, da die oben beschriebenen syntaktischen Phänomene zum einen sehr selten vorkommen und zum anderen eine genaue Kategorisierung nicht immer möglich ist, da die meisten Phänomene in der Regel äußerst heterogen sind, wie beispielsweise die Operator-Skopus-Strukturen. Diese Strukturen tauchen lediglich in der dritten und vierten Klassenstufe häufiger auf.

5. Methode

In dem Aufsatz „Wie Gesten bedeuten“ (Müller 2010) wird die systematische, linguistische Methode der Gestenanalyse gezeigt, wie sie im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts "Towards a Grammar of Gesture" entwickelt wurde. Die Analyse wird mithilfe von vier Faktoren durchgeführt: *Formanalyse*, *Sequenzanalyse*, *Analyse des lokalen Gebrauchskontexts* sowie *die Analyse der Distribution rekurrenter Formen*. Die Grundbedeutung einer Geste entsteht aus dem Zusammenspiel von Gestenform, sequenzieller Position und Gebrauchskontext (vgl. ebd.). Gestische Formen sind nach Müller immer motiviert. Das bedeutet, dass jegliche Form der gestischen Bewegung bzw. Veränderung der Form der Geste bedeutungstragend sein kann. Schon die Veränderung der Handorientierung bei ansonsten gleichbleibender gestischer Form kann mit einer neuen Bedeutung einhergehen.

1. Die Formanalyse bezieht sich auf die *Bestimmung der gestischen Einheit, auf den Modus der Mimesis* und *die Motivation der Form*.
2. Die Sequenzanalyse bezieht sich auf *das zeitliche Verhältnis der Geste zur Sprache, die sequenzielle Position* und *das dynamische Muster der Gesten im Gesprächsverlauf*.
3. Der lokale Gebrauchskontext wird *semantisch* (Verkörperung propositionalen Gehalts), *pragmatisch* (Verkörperung von Sprechakten) und *syntaktisch* (attributiv, Objektfunktion) untersucht.
4. Die Distribution der Gesten wird auf *verschiedene Gebrauchskontexte* hin untersucht (vgl. ebd.).

Für die Erforschung der Erzählungen in diesem Dissertationsprojekt werden die oben vorgeschlagenen Kriterien für die Analyse und Beschreibung der Gesten herangezogen. Die genaue systematische Beschreibung der vorkommenden Gesten nach definierten Kriterien ist von großer Bedeutung, da der Fokus bei der Analyse auf ganz konkrete Gestenarten liegt, nämlich *ikonische Gesten* und *Adaptoren* bzw. *Manipulatoren*, die redebegleitend erscheinen. Die Darstellungen der Erzählungen werden mit Transkriptionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009) vorgenommen, die durch Standbilder ergänzt werden (Stukenbrock 2010, 2015).

5.1 Setting

Das Setting der untersuchten Videos der teilnehmenden Kinder wird in diesem Kapitel beschrieben. In diesem Setting wurden sowohl die Nacherzählungen der Zeichentrickfilme als auch die selbsterlebten Geschichten der teilnehmenden Grundschulkinder aufgezeichnet. Bei allen Aufnahmen wurde auf einen genauen Ablaufplan geachtet, wodurch die Bedingungen für alle Kinder gleichbleibt, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Schritte 2, 3 und 5 wurden mit einer 360 Grad-Kamera aufgezeichnet.

- | |
|---|
| 1. Das Kind schaut sich den ersten Zeichentrickfilm an. |
| 2. Das Kind erzählt das Gesehene nach. |
| 3. Das Kind wird nach einer selbsterlebten (witzigen) Geschichte gefragt. Wenn es eine Geschichte hat, wird sie sofort erzählt. |
| 4. Das Kind schaut sich den zweiten Zeichentrickfilm an. |
| 5. Das Kind erzählt das Gesehene nach. |

Bei den Erzählungen der teilnehmenden Kinder wurde darauf geachtet, dass sie durch den Interaktionspartner nur unterbrochen wurden, um einen weiteren Erzählimpuls zu geben, wenn die Erzählung ins Stocken geraten war. Die Impulse bzw. Fragen zum Weitererzählen wurden immer gleichbleibend gestellt. Folgende Fragen wurden gestellt, sobald das Kind nicht in der Lage war weiterzuerzählen: Fällt dir noch etwas ein? Welche Versuche wurden unternommen? Bei manchen Erzählungen der Kinder wurde die Pointe bzw. das Ende der Geschichte nicht wiedergegeben. In diesen Fällen wurde gefragt, wie die Geschichte endet?

Im ersten Zeichentrickfilm⁶⁷, das nacherzählt wird, geht es um drei Taubenküken, die versuchen, an einen Muffin heranzukommen, der in schwer erreichbarer Höhe liegt. Um den Muffin zu erreichen, werden diverse Versuche unternommen, die alle misslingen. In der Abschlussszene bekommen die Küken einen Wurm von der Taubenmutter. Jedoch zeigen die Taubenküken kein Interesse am Regenwurm.

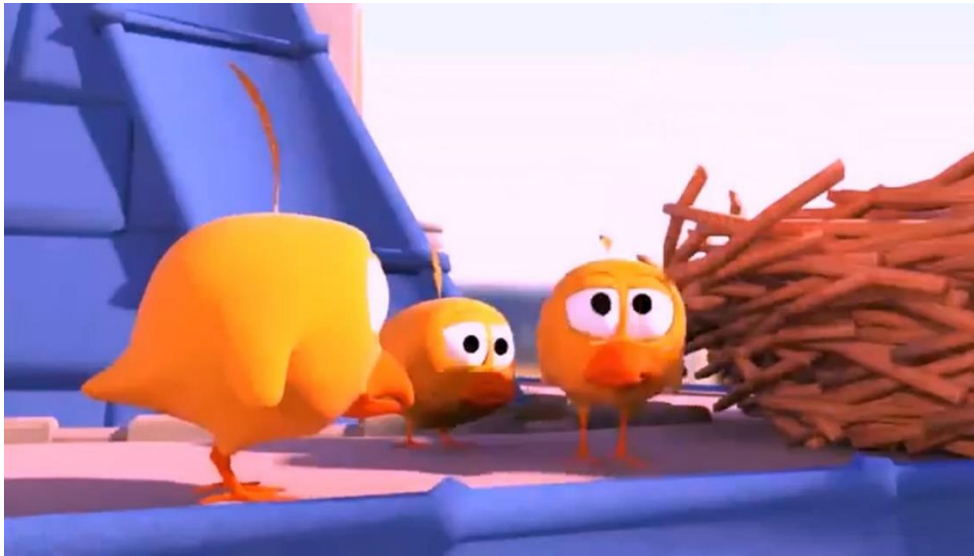


Szene 1: In der ersten Szene werden drei Küken in einem Nest gezeigt. Diese Taubenküken sind die Protagonisten des kurzen Zeichentrickfilms.



Szene 2: Die zweite Szene zeigt den Muffin und die Entfernung, die zwischen dem Nest und dem Objekt der Begierde liegt.

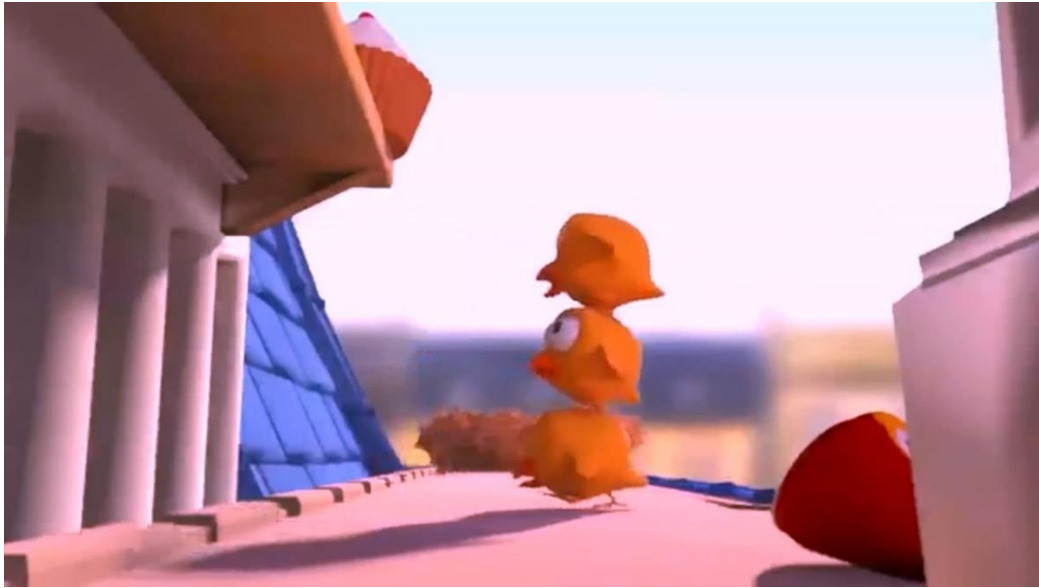
⁶⁷ In den Videos wird nicht gesprochen. Sie sind lediglich musikalisch untermalt.



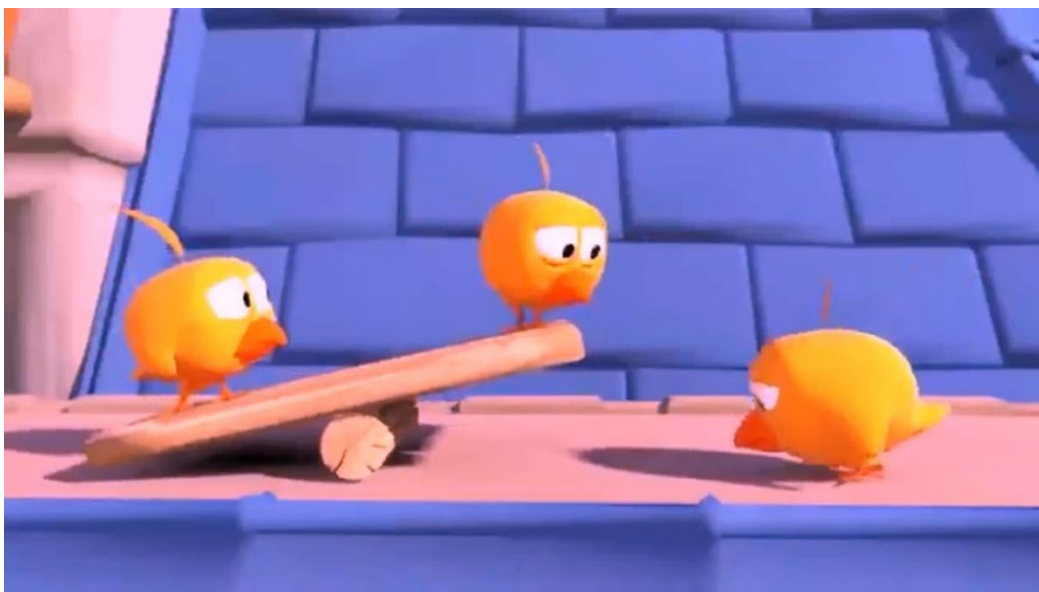
Szene 3: Hier wird gezeigt, wie die Küken aus dem Nest steigen und sich auf den Weg machen, um an den Muffin zu kommen.



Szene 4: Die vierte Szene zeigt, dass der Muffin zu weit oben ist, sodass die Küken ihn nicht einfach erlangen können.



Szene 5: In dieser Szene wird der erste Versuch, um an dem Muffin heranzukommen gezeigt. Dabei stapeln sich die Küken aufeinander und können dennoch nicht den Muffin erreichen.



Szene 6: In der nächsten Szene wird der zweite misslingende Versuch gezeigt. Dieses Mal benutzen die Küken ein Katapult.



Szene 7: In der nächsten Szene werden die erschöpften und unzufriedenen Küken gezeigt, die wieder zurück im Nest sind.



Szene 8: In dieser Szene freuen sich die Küken erneut, da sie merken, dass sie gleich gefüttert werden.



Szene 9: In der Abschlussszene wird gezeigt, dass sich die Küken nicht über den abgeworfenen Regenwurm freuen.

Nachdem dieser kurze Zeichentrickfilm (2 Minuten und 5 Sekunden ohne Vor- und Abspann) angeschaut wurde, wird das Kind gebeten, das Gesehene wiederzugeben. Anschließend wird das Kind gefragt, ob es eine selbsterzählte Geschichte wiedergeben kann, dass eventuell auch witzig ist. Wenn das Kind eine selbsterlebte Geschichte erzählen kann, wird sie sofort erzählt. Anschließend schaut sich das Kind den zweiten Zeichentrickfilm an.

Im zweiten Zeichentrickfilm ist der Protagonist ein Schweinchen, das ein Glas mit Keksen erreichen möchte. Das Glas mit den Keksen befindet sich auf einem Kühlschrank, wodurch es für das Schweinchen nicht direkt erreichbar ist. Aus diesem Grund unternimmt das Schweinchen mehrere Versuche mit diversen Werkzeugen bzw. Instrumenten, um an das Glas heranzukommen. Alle Versuche misslingen jedoch. Als es schon aufgeben möchte, fallen die Kekse herunter. Das Schweinchen kann eines der herunterfallenden Kekse in der Luft fangen. Gerade als er in den Keks beißen möchte, fällt das Glas auf seinen Kopf. Da sein Kopf im Glas feststeckt, kann das Schweinchen, obwohl er einen Keks in der Hand hält, den Keks nicht essen:



Szene 1: In der ersten Szene wird der Protagonist gezeigt, wie er den Geruch der Kekse wahrnimmt.



Szene 2: In der nächsten Szene wird gezeigt, dass das Schweinchen nicht durch Hüpfen an das Glas mit den Keksen kommt.



Szene 3: In der nächsten Szene versucht das Schwein mithilfe eines Besens an das Glas zu kommen, schafft es jedoch nicht.



Szene 4: In der nächsten Szene versucht das Schwein mithilfe eines Hockers an das Glas zu kommen. Er benutzt den Hocker als Sprungbrett, doch auch dieser Versuch misslingt.



Szene 5: Bei dem misslungenen Versuch den Hocker als Sprungbrett zu benutzen öffnet sich die Tür des Gefrierschranks und das Schweinchen wird unter einem Berg Eiskwürfeln vergraben.



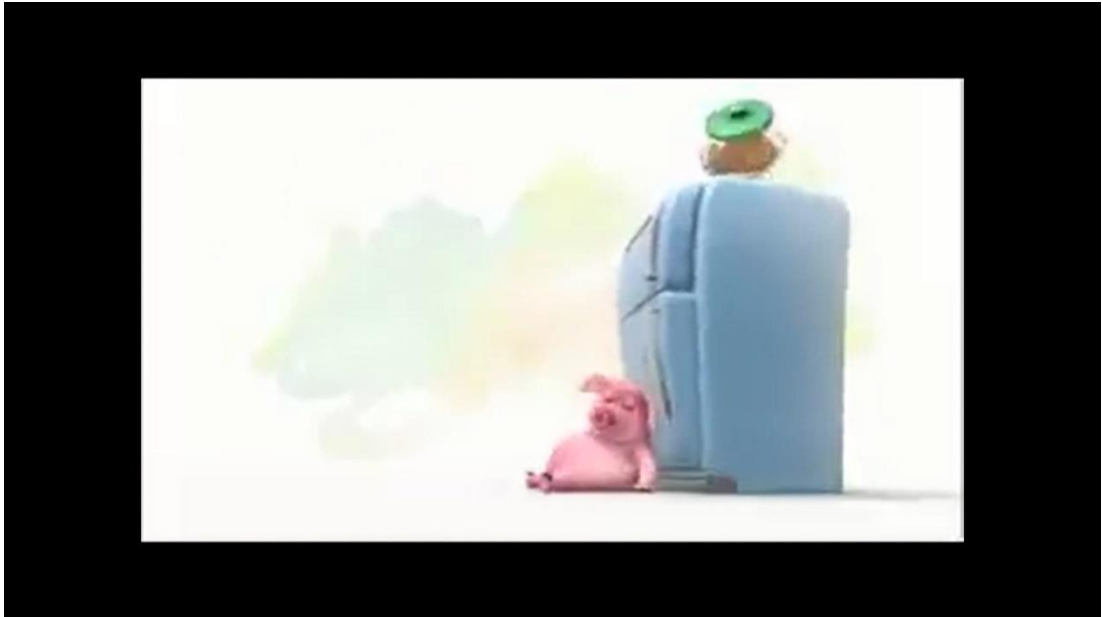
Szene 6: In der nächsten Szene unternimmt das Schwein einen weiteren Versuch. Dieses Mal mit einer Rakete.



Szene 7: Die nächste Szene zeigt einen weiteren Versuch. Dieses Mal springt das Schweinchen von einem Flugzeug.



Szene 8: Bei dem Sprung aus dem Flugzeug benutzt das Schweinchen einen Regenschirm als Fallschirm. Da der Regenschirm nach und nach zerstört wird, misslingt auch dieser Versuch.



Szene 9: In der Szene wird das Schweinchen gezeigt, wie es sich erschöpft an den Kühlschrank lehnt. Dabei fängt das Glas an zu wackeln.



Szene 10: In der nächsten Szene werden die fallenden Kekse gezeigt.



Szene 11: In der nächsten Szene wird gezeigt, dass das Schweinchen eines der Kekse in den Mund schieben möchte.



Szene 12: In der Abschlussszene fällt dem Schweinchen das Glas, worin sich die Kekse befanden, auf den Kopf, noch bevor es den Keks essen konnte.

Nachdem der zweite Zeichentrickfilm (Laufzeit ohne Vor- und Abspann 2 Minuten und 6 Sekunden) geschaut wurde, wird das Gesehene nacherzählt. Anschließend wird den Kindern, die keine selbsterlebte Geschichte erzählen konnten, erneut die Möglichkeit dazu gegeben.

Zur besseren Illustration der Inhalte in den Zeichentrickfilmen und auch exemplarisch für eine Nacherzählung der Kinder werden im Folgenden zwei Beispielerzählungen von Kindern aus der vierten Klasse gezeigt. Im ersten Beispiel (I) wird das Schweinevideo (SV) nacherzählt. Im zweiten Beispiel wird das Vogelvideo (VV) nacherzählt. Anschließend wird als Beispiel für eine selbsterlebte Geschichte (SG) eine Geschichte einer Schülerin aus der zweiten Klassenstufe präsentiert.

Bsp. (I) Transkript einer Nacherzählung von SV eines Schülers der vierten Klasse:

4. Klasse_SV_S3, Videolänge: 1Min. 15Sek.	
01	Also(.)ich hab geSEhen-
02	da war so ein HAUS,
03	da SAßen drei vögelchen-
04	in so ein NEST,
05	und die hat(-)das eine ist dann AUFGewacht,
06	und hatte hunger(.)UND hat dann die anderen ge-
	weckt-
07	und dann haben die nach ihrer Mutter geFIEPST,
08	WEIL die alle hunger hatten-
09	und dann haben sie SEHR lange gefiepst halt;
10	UND die mutter kam nicht-
11	und dann sind sie endlich LOSgegangen,
12	und haben halt ne TORte dann entdeckt-
13	und(.)die stand halt(.)auf den HAUS da;;
14	und dann haben die halt versu:cht da HOCH zu kom-
	men;
15	und hmm (.)aber das hat NICH geklappt-
16	erst haben die sich AUFeinander gestellt;
17	UND dann(.)haben die ein Katapult geBAUT,
18	das hat A:ber alles nichts genutzt-
19	UND dann sind sie traurig;
20	wieder in ihr NEST zurückgegangen-
21	UND ham: weitergefiepst,
22	dann haben die ne EUle gehört,
23	und DANN(.)ka:m da die mutter-
24	und hat denen einen WURM runterfallen lassen;
25	aber DE:N haben die nich gegessen;

Bsp. (II) Transkript der Nacherzählung von SV von einer Schülerin der vierten Klasse:

4. Klasse_SV_S7, Videolänge: 1Min. 22Sek.	
01	ALSO (1.0) also das war so ein Schwein,
02	(1.2)das ist am KÜHLschrank vorbeigelaufen;
03	und hat dann die KEKSE,
04	auf dem Kühlschrank GESEHEN;
05	und wollte da DRAN-
06	erstmal hatte es versucht(.) ähm HOCHzuspringen,
07	das hat NICHT geklappt;
08	und dann ähm hat es versU:cht,
09	mit dem BEsen das Glas runterzuwerfen;
10	äh das hat AUch nich geklappt-
11	ich glaub danach hat er es mit ner RaKE:te ver-
	sucht,
12	ähm die is aber O:hne ihn weggefliegen-
13	ähm(.)dann wollte er aus dem FLUGzeug springen;
14	hat er auch geMACHT-
15	dann wollte er mit dem regenschirm RUNter;
16	und dann is er daNE:ben gefallen,
17	aber ähm(.)dann doch noch RUNter-
18	aber dann RUNtergerutscht,
19	UND ähm(0.8)am ende ähm;
20	hat er sich dahingesetzt-
21	also dann sind die doch RUNTERgefallen;
22	und äh aber DANN wollte er den ersten essen-
23	und dann ist ihm das GLAS auf den kopf gefallen;

Für die Vollständigkeit wird mit dem folgenden Beispiel (III) auch ein Exempel für eine selbsterlebte Geschichte präsentiert:

Bsp. (III) Erzählung einer selbsterlebten Geschichte aus der zweiten Klassenstufe

2. Klasse_SG_S1, Videolänge: 0Min. 48Sek.	
01	zum BEIspie:l?(0.9)
02	ich bin mal kopfüber vom BAUM gefallen,
03	ich bin mit(.)mit nem HELM an,
04	weil wir daVOR Fahrrad gefahren sind-
05	da bin ich KOPFüber vom Baum gefallen;
06	und auf den HELM gefallen-
07	und da hab ich ne ROLLE gemacht.
08	(1.2)da war ich NOCH,
09	das ist so ein BAUM(.)der gehört mir;
10	und da bin ich einfach HOCHgeklettert-
11	weil das ist ein APFELbaum;

```

12  da da sind die zweige sehr weit UNTEN;
13  und auch SEHR stark-
14  und DA kann ich(.)einfach hochklettern-
15  und dann bin HALT(.)kopfüber runtergefallen;
16  und hab ne rolle in der LUFT gemacht-
17  und dann bin ich halt auf den BO:den gefallen;
18  und DANN nochmal ne vorwärtsrolle;

```

Die Aufnahmen wurden entweder in einem nicht genutzten Raum der Grundschule oder in der Schulbibliothek aufgezeichnet. Die teilnehmenden Kinder wurden zu diesem Zweck für die Zeit der Videoaufzeichnungen vom Unterricht befreit. Aufgrund der Kürze der nacherzählten Zeichentrickfilme dauerte ein Ablauf im Durchschnitt zwischen 10-15 Minuten. Die Lichtverhältnisse sowie die Größe der Räume waren gut und haben zu keinerlei Beeinträchtigungen der gewonnenen Daten geführt. Lediglich das gelegentliche Läuten der Schulklingel und damit einhergehende Geräusche von Kindern sind in den Aufnahmen hin und wieder zu hören. Diese beeinträchtigen jedoch das akustische Verständnis der Erzählungen nicht. Die nacherzählten Videos wurden in demselben Raum an einem Laptop geschaut. Anschließend setzte sich das teilnehmende Kind auf den Stuhl, der so positioniert wurde, dass die 360 Grad Kamera frontal den gesamten Körper aufnehmen konnte, sodass auch eventuelle Bewegungen der Beine mitgefilmt werden konnten.

An den Videoaufnahmen nehmen insgesamt 70 Kinder teil. In die Klassenstufen unterteilt ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 3 Anzahl der teilnehmenden Kinder verteilt nach der Klassenstufe

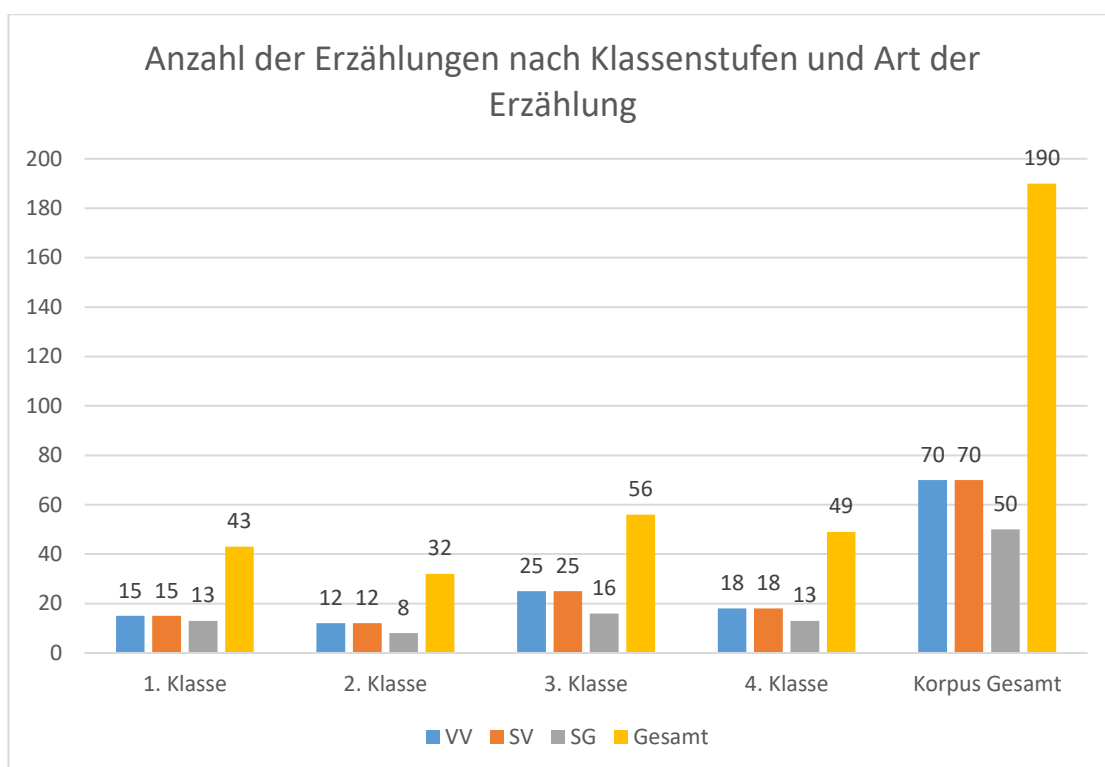
Klassenstufe	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Anzahl	15	12	25	18

Die folgende Tabelle (4) gibt Aufschluss über die Verteilung der Anzahl der Erzählungen sowohl nach den Klassenstufen als auch nach der Art der Erzählung bzw. der verwendeten Stimuli:

Tabelle 4 Anzahl der Erzählungen nach der Art der Erzählung und der Klassenstufe

Art der Erzählung	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Korpus Gesamt
VV	15	12	25	18	70
SV	15	12	25	18	70
SG	13	8	16	13	50
Total	43	32	56	49	190

Tabelle 5 Balkendiagramm zur Anzahl der Erzählungen nach der Art der Erzählung und der Klassenstufe



5.2 Grundlagen der Datenauswertung

Bei den folgenden Darstellungen handelt es sich um die Ergebnisse der durchgeführten Querschnittsstudie. Die eruierten Daten werden mit deskriptiv statistischen graphischen Aufbereitungen präsentiert. Die graphischen Darstellungen bestehen hauptsächlich aus Diagrammen und Tabellen. Sie dienen vorrangig der besseren Visualisierung und Komprimierung der Ergebnisse. Die quantitative bzw. numerische Herangehensweise soll Tendenzen in den Erzählstrukturen hinsichtlich bestimmter lexikalischer, phorischer und gestischer Phänomene in den Erzählungen aufzeigen, die für dieses konzipierte Korpus gelten und keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Im folgenden Kapitel zur Datenauswertung wird hauptsächlich der Frage nachgegangen,

inwiefern bestimmte Konnektoren und Adverbien, referentielle Phänomene wie Phorik und letztlich Gesten bzw. Körperbewegungen zur Konzipierung einer Erzählung beitragen. Bei der folgenden numerischen Auswertung liegt ein weiteres Hauptaugenmerk auf der Verteilung bzw. auf der unterschiedlichen Ausprägung der genannten Phänomene im Vergleich mit den verschiedenen Klassen- bzw. Alterstufen. Die gewonnenen Ergebnisse werden bereits bekannten Phänomenen der Erzählerwerbsforschung gegenübergestellt.

Das Datenmaterial stammt von teilnehmenden Kindern aus einer Grundschule in Rheinland-Pfalz. Die Videoaufnahmen wurden über einen Zeitraum von acht Monaten in insgesamt elf unterschiedlichen Klassengemeinschaften aufgezeichnet. Die 70 teilnehmenden Kinder sind dementsprechend nicht jeweils in einer Klassengemeinschaft nach Klassenstufe unterteilt, sodass keine bestimmten erlernten Muster, die auf eine einzige Lehrkraft zurückzuführen sind, im Datenmaterial zu finden sind. Jede Klassenstufe ist auf drei unterschiedliche Klassengemeinschaften verteilt, bis auf die zweite Klassenstufe, bei der sich die zwölf teilnehmenden Kinder aus zwei unterschiedlichen Klassengemeinschaften zusammensetzen. Ausschlaggebend bei der Auswertung nach Klassenstufen ist neben der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenstufe auch das Alter der teilnehmenden Kinder. Die Kinder sind in der ersten Klasse zwischen sechs und sieben Jahren alt, in der zweiten Klasse zwischen sieben und acht Jahren alt, in der dritten Klasse zwischen acht und neun Jahren alt und in der vierten Klassenstufe zwischen neun und zehn Jahren alt. Wie oben graphisch dargestellt wurde, besteht das gesamte Korpus aus insgesamt 190 Erzählungen aus drei unterschiedlichen Erzählanlässen und vier Klassenstufen aus elf Klassengemeinschaft. Vor den Videoaufnahmen gab es eine Phase der teilnehmenden Beobachtung. Durch die Teilnahme an verschiedenen Unterrichtsfächern bzw. -stunden, wurde das Kennenlernen des Versuchsleiters mit den teilnehmenden Kindern erleichtert. Alle Aufnahmen fanden an regulären Schultagen statt. Die Videoaufnahmen wurden mit einer kleinen 360 Grad Kamera der Firma Samsung gemacht und die Schüler wurden zu Beginn informiert, dass Sie aufgenommen werden. In der Regel wurde im Laufe der Erzählung die Kamera nicht mehr so stark wahrgenommen. Die an den Aufnahmen beteiligten Kinder haben ihre Geschichten gerne und mit Freude erzählt.

5.3 AntConc

Zur Analyse der korpusbasierten Arbeit wird das von Laurence Anthony im Jahr 2007 entwickelte Programm *AntConc* verwendet. Dabei handelt es sich um ein Konkordanz-Programm zur Korpusanalyse, das speziell für den schulischen bzw. studentischen Gebrauch entwickelt wurde (vgl. Anthony 2004: 8). AntConc ist kostenlos bzw. frei zugänglich und bietet eine einfache Möglichkeit zur Analyse von Korpora. Zu den Funktionen zählen die Konkordanzanalyse, die Ermittlung von Wortgruppen (word-clusters), die Beobachtung von Kollokationen sowie das Erstellen von Wortlisten bzw. Schlüsselwortlisten (keyword-list). Der gesamte Korpusumfang wird nach Types und Tokens aufgeführt. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Konkordanzanalyse. Als Konkordanz wird eine Liste verstanden, die alle Vorkommnisse eines bestimmten Wortes oder einer bestimmten Wortfolge in dessen Kontext anzeigt (vgl. Baker 2006: 71). Dargestellt werden die Konkordanzen in Zeilen, wobei der Suchbegriff zentral angezeigt und graphisch hervorgehoben wird. Dadurch ist es möglich, Schlüsselwörter in einem bestimmten Kontext zu interpretieren.

Nachfolgend werden die einzelnen Analysetools genauer beschrieben: Mithilfe des *View File Tools* kann nach einem Wort, einer Wortfolge oder nach Phrasen und Sätzen gesucht werden, wodurch dem Nutzer eine umfangreiche Suchmaschine zur Verfügung steht (vgl. Anthony 2004: 9). Um eine Liste mit allen im Korpus vorhandenen Wörtern zu erstellen, wird das *Keyword-List Tool* verwendet. Damit können Auffälligkeiten und Regelmäßigkeiten hervorgehoben werden. Die Liste zeigt den Rang und die Frequenz der einzelnen Lexeme, die entweder alphabetisch oder auch nach Belieben anderweitig sortiert werden können. AntConc bietet außerdem die Möglichkeit, Korpora mit einem Referenzkorpus zu vergleichen, um Aufschluss über mögliche Differenzen zu erlangen oder um die Aussagekraft des eigenen Korpus zu stützen. Das zentrale Werkzeug ist die Konkordanzanalyse, da dem Nutzer damit viele Optionen zur Verfügung stehen. Alle Funktionen des *concordance tools* sind auf einem Blick ersichtlich und erleichtern die Arbeit mit dem Programm. Mithilfe von Wildcards * lässt sich die Suche weiter spezifizieren. Suchbegriffe können auch als „reguläre Ausdrücke“ mittels *regex* gesucht werden, wodurch auch komplexere Suchen möglich sind. Die regulären Ausdrücke umfassen in der Korpuslinguistik eine mächtige Sprache, die dazu verwendet wird, um bestimmte Ersetzungs- und Suchmuster zu

definieren. Die Konkordanzanzeige KWIC (*key words in context*) kann nach den Lexemen rechts oder links des Suchbegriffs sortiert werden. Dafür gibt es drei verschiedene Level. Die Levels L1, L2 und L3 werden durch verschiedene Farben hervorgehoben und können nach Bedarf verändert werden. Wenn der Nutzer einen Suchbegriff aus der KWIC Anzeige anklickt, wechselt AntConc automatisch in die View File Tools Funktion und zeigt den Treffer in der Ausgansdatei an (vgl. ebd.: 8).

6. Datenauswertung

Die eruierten Daten werden sowohl in ihrer Gesamtheit als auch aufgespalten in die jeweiligen Klassenstufen von eins bis vier analysiert und dargestellt. Der Vergleich der Klassenstufen soll eventuelle Entwicklungen und Veränderungen hinsichtlich der Erzählfähigkeit von Grundschulern empirisch darlegen. Dabei werden lexikalische, referentielle und auch gestische Entwicklungen und Phänomene in die Analyse und Auswertung miteinbezogen. Darüber hinaus werden bestimmte Lexeme, wie beispielsweise die Konnektoren *weil*, *dass* und *Relativpronomen* bzw. *Relativsätze* statistisch ausgewertet. Außerdem wird unter anderem auch die sehr frequente *und-dann*-Konstruktion hinsichtlich ihrer Frequenz in der Nutzung ausgewertet. Neben den oben bereits erwähnten Nebensatz einleitenden Konnektoren, werden auch weitere Konnektoren aus anderen Lexemklassen analysiert und ebenfalls statistisch ausgewertet. Folgende Konnektoren werden dahingehend untersucht: *danach*, *bevor*, *als*, *also*, *aber*, *um*, *wenn*, *sondern* und *obwohl*. Hinsichtlich der Analyse des Wortschatzes werden die Verwendung von bestimmten Substantiven und ihren Synonymen ausgewertet. Folgende Substantive werden für die Analyse des Wortschatzes untersucht und statistisch ausgewertet: *Vogel*, *Katapult* und *Mufin*, da diese Substantive besonders häufig verwendet werden. Darüber hinaus verwenden die Schüler auch andere Synonyme für diese Lexeme, die mit dem zunehmenden Alter der Kinder einer größeren Variation unterliegen.

Die Analyse der Gesten umfasst drei unterschiedliche Aspekte der Verwendung von Gesten: 1. Im ersten Unterkapitel 6.2.1 werden unterschiedliche Darstellungsarten der Ikonizität betrachtet. Dabei werden folgende Arten der ikonischen Darstellung mit

Beispielen präsentiert und analysiert: Das *Agieren*, *Zeichnen* und *Repräsentieren*. Im Anschluss daran werden im nächsten Unterkapitel unterschiedliche *so-Konstruktionen* im Zusammenhang mit redebegleitenden Gesten untersucht. Die Auswertung der Daten wird mit Mitteln der explorativen Statistik vorgenommen. Nachfolgend werden die drei Hauptgründe dargelegt, warum eine explorative Statistik in der Gestenforschung bei Grundschulkindern hilfreich ist:

Vielfalt und Komplexität von Gesten: Kinder im Grundschulalter verwenden Gesten auf viele verschiedene Weisen, etwa zur Unterstützung beim Erzählen, zur Erklärung von Aufgaben, zur Verdeutlichung von Emotionen oder als Teil von Lernprozessen. Diese Gesten können sprachbegleitend oder selbstständig auftreten und unterschiedliche Funktionen erfüllen, z. B. das Strukturieren von Gedanken oder das Anregen von Erinnerung. Eine explorative Statistik hilft, die Vielzahl an Gestentypen in den Daten zu erfassen und die Häufigkeit und Art der Gesten zu analysieren, ohne eine vorgefasste Annahme darüber zu treffen, wie diese Gesten verwendet werden sollten. Das erlaubt es Forschenden, ein umfassendes Bild davon zu gewinnen, wie Kinder Gesten in verschiedenen Kontexten nutzen und wie diese Gesten sprachliche oder kognitive Prozesse begleiten.

Entdeckung unbekannter Muster: Die Gestenforschung bei Kindern ist ein relativ junges Feld, in dem noch wenig über typische Verhaltensmuster und deren Bedeutung bekannt ist. Explorative Statistik ermöglicht es, überraschende Muster zu identifizieren, wie beispielsweise ob Kinder bestimmte Gesten in bestimmten Erzählsituationen bevorzugen oder ob es spezifische Gesten gibt, die häufiger auftreten. Durch eine deskriptive Analyse lassen sich auch „Cluster“ von Gesten finden, also Gestengruppen, die tendenziell gemeinsam auftreten, was Hinweise darauf geben kann, wie Gesten als nonverbale Strategie eingesetzt werden. Solche Muster geben Anhaltspunkte für künftige Untersuchungen und ermöglichen ein besseres Verständnis der Gestennutzung im schulischen Alltag.

Erkennen individueller und altersbezogener Unterschiede: Kinder entwickeln sich individuell und ihre Gestenkompetenz kann stark variieren, abhängig von Alter, kognitiven Fähigkeiten und sozialer Entwicklung. Eine explorative Analyse kann

Unterschiede zwischen verschiedenen Altersstufen innerhalb der Grundschule aufzeigen und helfen zu erkennen, wie sich die Gestenverwendung mit dem Alter oder der kognitiven Reife verändert. Beispielsweise könnten jüngere Kinder Gesten primär zur Verständnishilfe nutzen, während ältere Kinder Gesten gezielter einsetzen, um ihren verbalen Ausdruck zu unterstützen. Ebenso können individuelle Unterschiede in der Gestenhäufigkeit oder -art zwischen Kindern sichtbar werden, was wertvolle Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Gesten und persönlicher Entwicklung geben könnte.

Insgesamt bietet die explorative Statistik somit eine Grundlage, um Hypothesen über die Entwicklung, den Kontext und die Funktion von Gesten bei Kindern im Grundschulalter zu entwickeln und die komplexe Rolle der Gesten in der kindlichen Kommunikation und dem Lernen zu verstehen (vgl. Polasek 1994; Cleff 2015).

In Kapitel 6.3 wird der Referentialitätsbegriff erneut unter die Lupe genommen, um die Referentialität aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren. Im ersten Unterkapitel zur Analyse der Referentialität werden kohäsive Verflechtungen auf der textuellen Ebene durchleuchtet. Dabei werden insbesondere unterschiedliche Strategien der Phorik untersucht. Da nicht alle Strategien für die phorische Verflechtung präsentiert werden können, weil sie entweder gar nicht oder höchst selten im Korpus auftauchen, werden folgende sieben Kategorien zur Herstellung von anaphorischen Verbindungen mithilfe von Beispielen analysiert und statistisch ausgewertet: *Pronominalformen, Artikel, Adverbien, Wortwiederholungen, Ellipsen*, Wörter, die in einer *Kontiguitätsbeziehung* zueinander stehen und *partitive Elemente*.

Im zweiten Unterkapitel der Analyse der Referentialität werden kohäsionsstiftende Gesten (KG) untersucht. Dabei wird mithilfe von zwei Videobeispielen gezeigt, dass Gesten unterschiedlicher Art dazu beitragen können, Propositionen aus der Erzählung miteinander zu verflechten.

6.1 Lexikalische Analyse

Die Auswertung der lexikalischen Daten bezieht sich vorrangig auf die Quantität der Daten sowie auf die Type-Token-Relation. Die Type-Token-Ratio bezeichnet den Quotienten aus der Anzahl der gesamten Vorkommnisse dieser sprachlichen Einheiten

eines Types und der Anzahl der gesamten Vorkommnisse dieser Einheit im Korpus. Ein niedriger Wert zeigt an, dass Lexeme oft wiederholt werden (vgl. Graesser et al. 2004: 93). Für die Unterscheidung zwischen Type und Token werden folgende Kriterien herangezogen: Elemente des gleichen Flexionsparadigmas wie beispielsweise *geht* und *gehst* zählen als unterschiedliche Types. unverständlich oder unvollständig ausgesprochene Wörter zählen ebenfalls als ein Type. Darüber hinaus werden, wenn es orthographisch möglich ist bzw. auch in Zweifelsfällen, alle Verben zusammengeschrieben, also *hineingefallen* anstatt *hinein gefallen*. Des Weiteren werden alle Wortzusammenziehungen bzw. Klitisierungen, selbst wenn sie nicht den orthografischen Regeln des Deutschen entsprechen, zusammengelassen und somit als ein Token bzw. als Type bewertet, wie beispielsweise bei *hats*, eine Zusammenführung des Verbs *hat* mit dem Personalpronomen *es*. Auch Tilgungen eines Lexems werden jeweils als ein Type bewertet. So ist der indefinite Artikel *eine* und die verkürzte bzw. getilgte Variante *ne* jeweils ein Type. Lautmalerische Elemente wie etwa *bumm* oder *blupp* werden als Tokens bzw. Types gezählt. Verzögerungssignale wie *ähh* oder *mmm* und ähnliche Elemente werden hingegen nicht mitgezählt, da sie zum einen keinen propositionalen Gehalt haben und zum anderen für die folgenden Analysen nicht von Bedeutung sind. Darüber hinaus ist auch die eindeutige Kategorisierung der Verzögerungssignale problematisch, da sie äußerst heterogen und in einigen Fällen auch nicht von anderen Lauten Unterscheidbar sind.

Die folgende Tabelle zeigt die Gesamtanzahl der Types und Tokens in den jeweiligen Erzählungen von teilnehmenden Kindern der ersten Klasse. Unterteilt wird die Tabelle hinsichtlich der unterschiedlichen Erzählanlässe: Video 1, das im Folgenden als Vogelvideo (VV) bezeichnet wird, Video 2, das im Folgenden als Schweinevideo (SV) bezeichnet wird, und den selbsterlebten Geschichten (SG) der teilnehmenden Kinder. Während es sich bei den VV und SV um Nacherzählungen handelt, sind die SG selbsterlebte Geschichten der Kinder. Bei allen Erzählungen gibt es keine weiteren Erzählstimuli, außer die gesehenen Bilder bzw. die eigene Erinnerung des Kindes. Die gezeigten Videos sind lediglich musikalisch untermalt und es wird nicht gesprochen.

Tabelle 6 Type und Token-Quantität in der 1. Klassenstufe mit 15 Schülerinnen und Schülern

Stimuli	Types	Tokens
VV	255	1222
SV	287	1523
SG	209	589
Gesamt	751	3334

Tabelle 7 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 1. Klassenstufe

Stimuli	Anzahl der Erzählungen	Tokens/Erzählungs-Relation	Types/Erzählungs-Relation
VV	15	81,46	17,00
SV	15	101,53	19,13
SG	13	43,31	16,08
Gesamt	43	77,53	12,51

Tabelle 8 Type und Token-Quantität in der 2. Klassenstufe mit 12 Schülerinnen und Schülern

Stimuli	Types	Tokens
VV	235	996
SV	223	1089
SG	171	481
Gesamt	629	2566

Tabelle 9 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 2. Klassenstufe

Stimuli	Anzahl der Erzählungen	Tokens/Erzählungs-Relation	Types/Erzählungs-Relation
VV	12	83,00	12,00
SV	12	90,75	18,59
SG	8	60,13	21,38
Gesamt	32	85,53	12,66

Bereits der Vergleich zwischen den Daten der 1. und der 2. Klassenstufe zeigt einen leichten Anstieg der Tokens auch wenn dieser Unterschied noch eher marginal ist. Bei den Nacherzählungen zu dem VV ist sogar ein Rückgang der Tokenanzahl und somit im Umfang der Erzählung zu beobachten. Die Daten der dritten und der vierten

Klassenstufe zeigen bezüglich der Tokenverwendung einen deutlicheren Unterschied, wie im Folgenden gezeigt wird:

Tabelle 10 Type und Token-Quantität in der 3. Klassenstufe mit 25 Schülerinnen und Schülern

Stimuli	Types	Tokens
VV	413	2249
SV	394	2345
SG	330	883
Gesamt	1137	5477

Tabelle 11 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 3. Klassenstufe

Stimuli	Anzahl der Erzählungen	Tokens/Erzählungs-Relation	Types/Erzählungs-Relation
VV	25	89,96	16,52
SV	25	93,80	15,76
SG	16	55,19	20,65
Gesamt	56	96,91	14,25

Tabelle 12 Type und Token-Quantität in der 4. Klassenstufe mit 25 Schülerinnen und Schülern

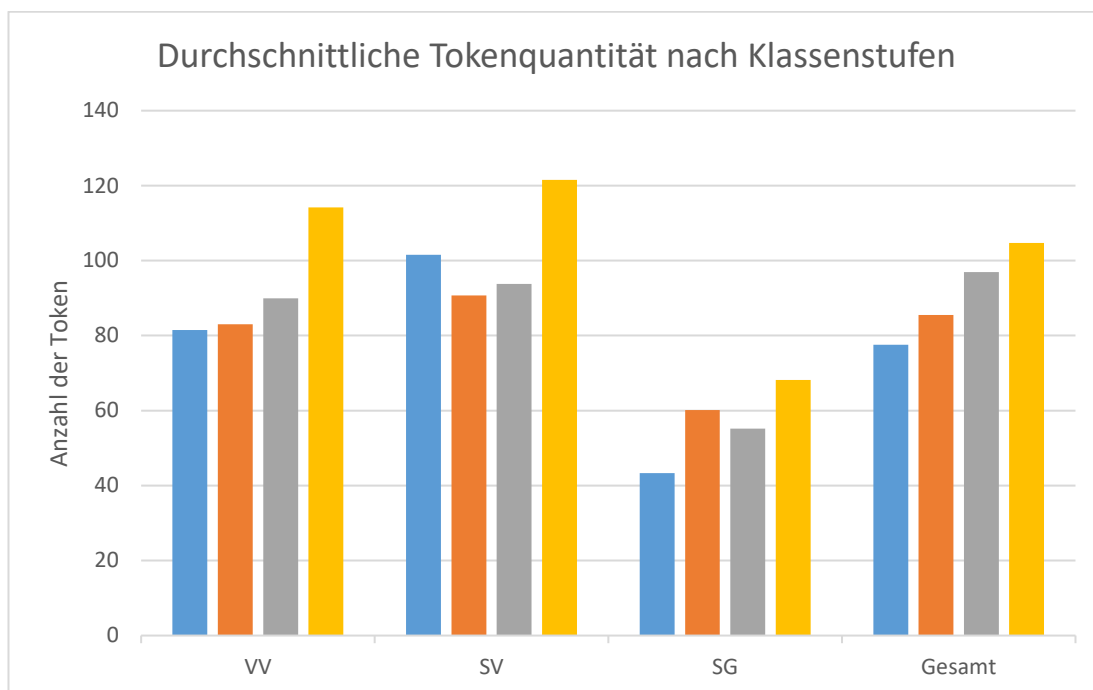
Stimuli	Types	Tokens
VV	410	2056
SV	432	2187
SG	341	886
Gesamt	1183	5129

Tabelle 13 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 4. Klassenstufe

Stimuli	Anzahl der Erzählungen	Tokens/Erzählungs-Relation	Types/Erzählungs-Relation
VV	18	114,22	22,77
SV	18	121,50	24,00
SG	13	68,15	26,23
Gesamt	49	104,68	17,67

Die folgende Tabelle zeigt zur besseren Veranschaulichung die durchschnittliche Anzahl der Tokens pro Erzählung im Klassenvergleich:

Tabelle 14 Balkendiagramm zur durchschnittlichen Tokenquantität nach Klassenstufen

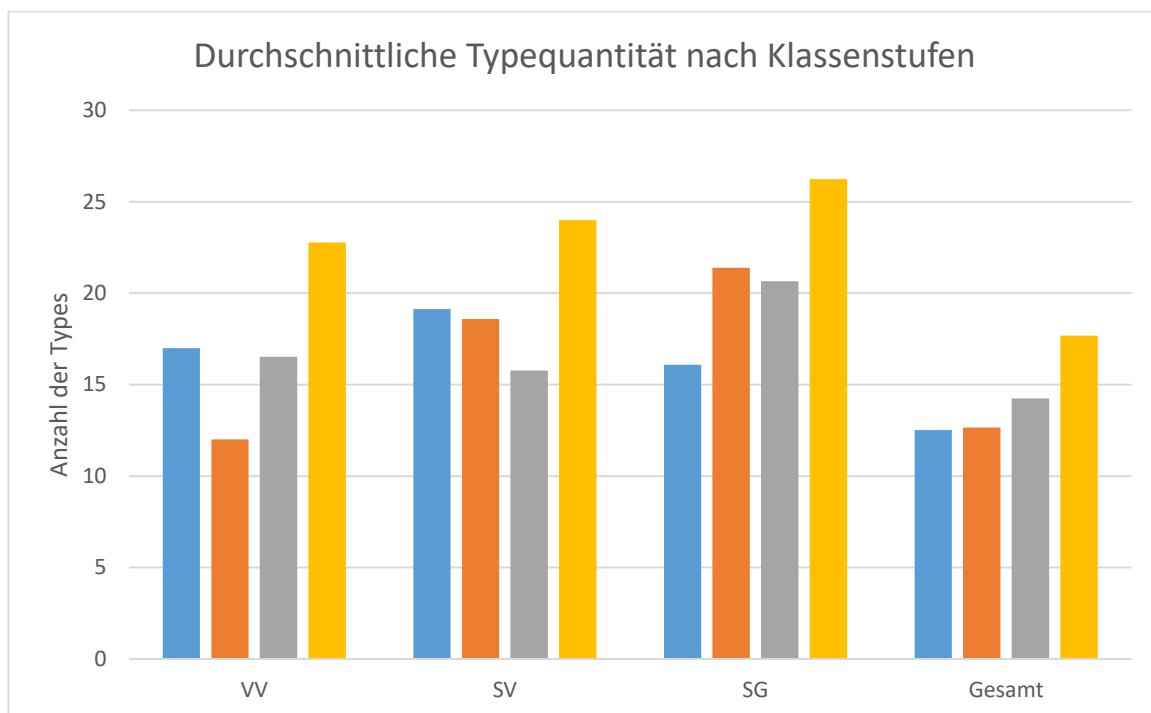


Blau = 1. Klasse, Orange = 2. Klasse, Grau = 3. Klasse, Gelb = 4. Klasse⁶⁸

Die lineare Steigerung der Anzahl der Tokens und damit auch der Länge der Nacherzählungen bzw. Geschichten wird mit den Balken oben eindeutig illustriert. Diese Linearität in der Steigung wird in der Betrachtung der einzelnen Erzählorten etwas unterbrochen. Die Nacherzählungen zu SV zeigen eine höhere Tokenanzahl in der ersten Klassenstufe. Die Anzahl der Tokens ist höher als die Tokenanzahl in der zweiten als auch in der dritten Klassenstufe. Lediglich der Balken der 4. Klassenstufe ist, wie in allen Erzählungsarten auch, am höchsten. Bei der Betrachtung von SG fällt auf, dass die Tokenanzahl der zweiten Klassenstufe höher ist als die Anzahl der dritten Klassenstufe. Insgesamt ist bei den SG zu beobachten, dass die Gesamtanzahl der Tokens weit unter dem Durchschnitt liegen. Die Gründe dafür sind divers, unter anderem kann als Grund angeführt werden, dass durch die spontane Aufforderung ohne Vorbereitungszeit und der geringen Stimuli im Vergleich mit den Erzählvideos, weniger Tokens produziert wurden.

⁶⁸ Die hier verwendeten Farben für die jeweiligen Klassenstufen werden für alle folgenden Balkendiagramme in der Arbeit beibehalten.

Tabelle 15 Balkendiagramm zur durchschnittlichen Typequantität nach Klassenstufen



Die Anzahl der Types zeigt in der Gesamtkategorie ein ähnliches Bild. Auch hier steigert sich die Anzahl der Types mit der jeweiligen Klassenstufe. Der Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Klassenstufe ist jedoch sehr gering. Die Betrachtung der einzelnen Erzählarten zeigt, dass die Menge der Types in der ersten Klassenstufe sowohl bei VV als auch bei SV höher ist als in der zweiten Klassenstufe. Lediglich bei SG wird der Abstand wieder eingeholt, sodass im Gesamtergebnis die Anzahl der Types in der 2. Klassenstufe die Anzahl der ersten Klassenstufe überstieg. Die höhere Anzahl an Types ist nicht nur mit der Gesamtlänge der Erzählung, also mit der Tokenanzahl in Verbindung zu bringen, sondern auch mit dem potentiellen Wortschatz und des damit einhergehenden Kreativitätspotentials, Dinge und Sachverhalte zu beschreiben. Dies betrifft jegliche Lexemkategorien, auch grundlegend grammatische Lexemgruppen wie Konnektoren beispielsweise, worauf im Folgenden noch ausführlich eingegangen wird. Während die vierte Klassenstufe, wie auch bei der Verteilung der Tokens, stetig zunimmt, zeigt sich in der dritten Klassenstufe ein ähnliches Bild zur zweiten Klassenstufe. Auch hier werden die Rückstände der VV und der SV erst durch SG eingeholt, sodass der zweite Platz in der Gesamtanalyse bewahrt werden kann.

Eine weitere Möglichkeit, die Länge einer Erzählung zu ermitteln, ist die Zählung der Propositionen bzw. Aussagen in einer Geschichte. Die Zählung der Aussagen im Text hat den Vorteil, dass dadurch die vom Sprecher final intendierten Textteile in die Statistik aufgenommen werden und Wiederholungen, Verbesserungen sowie unverständliche Textteile nicht in die Statistik einfließen, wie das bei einer Zählung von Wörtern der Fall ist. Darüber hinaus lenkt die Zählung der Aussagen im Text den Fokus auf die syntaktische und semantische Ebene, wodurch auch eine bessere Vergleichbarkeit hinsichtlich der statistischen Auswertung gewährleistet werden kann, da im Folgenden unter anderem auch untersucht wird, welche Satzarten bzw. syntaktischen Strukturen und sonstigen kohäsive Mittel in den jeweiligen Altersgruppen verwendet werden. Des Weiteren fließt durch die Analyse der Anzahl an Aussagen die Redundanz in Texten nicht in die Statistik mit ein.

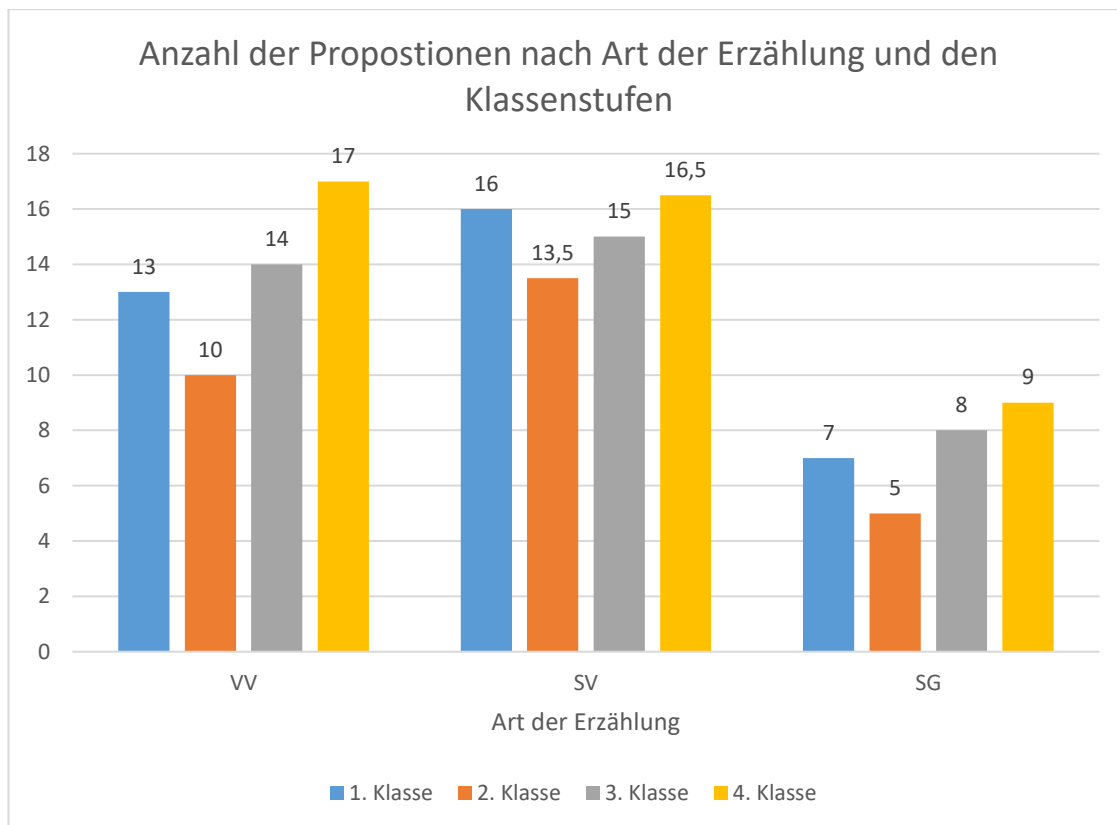
Die Zählung der Aussagen im Text ist inspiriert durch den Begriff der sprechakttheoretischen Proposition. Dadurch kann der eigentliche Informationsgehalt der Texte statistisch festgehalten werden. Die Aussagen werden anhand der Prädikate⁶⁹ festgemacht. Unter Prädikaten werden hier Prädikate im grammatischen Sinn verstanden, also handelt es sich um finite Verbformen. Jedes Prädikat steht für eine Aussage. Ein Prädikat kann aber auch mehrere Propositionen beinhalten, insofern es sich auf mehr als ein Substantiv bezieht. Folgende Kriterien gelten für die Zählung der Propositionen in den Texten:

1. Die Proposition ist formal definiert, wenn sie mindestens ein Prädikat enthält. Das Prädikat kann dabei auch unvollständig sein, d.h. die Aussage wird auch dann gezählt, wenn beispielsweise das Perfekt nur mit dem Hilfsverb und ohne Partizip produziert wird.
2. Mehrere Prädikate werden als eine Aussage gewertet, insofern sie semantisch äquivalent sind, also lediglich Wiederholungen bzw. Verbesserungen des Gesagten darstellen (vgl. Becker 2011: 79).

⁶⁹ Unter dem Begriff *Prädikat* werden im Folgenden Prädikate im grammatischen Sinne verstanden und nicht logische Prädikationen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt den Medianwert der Anzahl der Aussagen. Die Verteilung ist aufgespalten nach der Art der Erzählung und im Vergleich mit den vier Klassenstufen.

Tabelle 16 Balkendiagramm zur Anzahl der Propositionen nach der Art der Erzählung und den Klassenstufen



In der ersten Klassenstufe sind die Daten nach den Arten der Erzählungen folgendermaßen verteilt. Der Median in den selbsterlebten Geschichten beträgt 7. Dahingegen werden die Nacherzählungen mit 13 Aussagen für VV und 16 Aussagen für die Nacherzählung von SV. In der zweiten Klassenstufe gibt es für VV 10 für SV 13,5 und für SG 5 Propositionen. Der Medianwert der Propositionen in der dritten Klassenstufe ist folgendermaßen verteilt: VV=14, SV=15 und SG=8. Die Verteilung der Propositionen in der vierten Klassenstufe hingegen sieht folgendermaßen aus: VV=17, SV=16,5 und SG=9.

6.1.1 Konnektoren

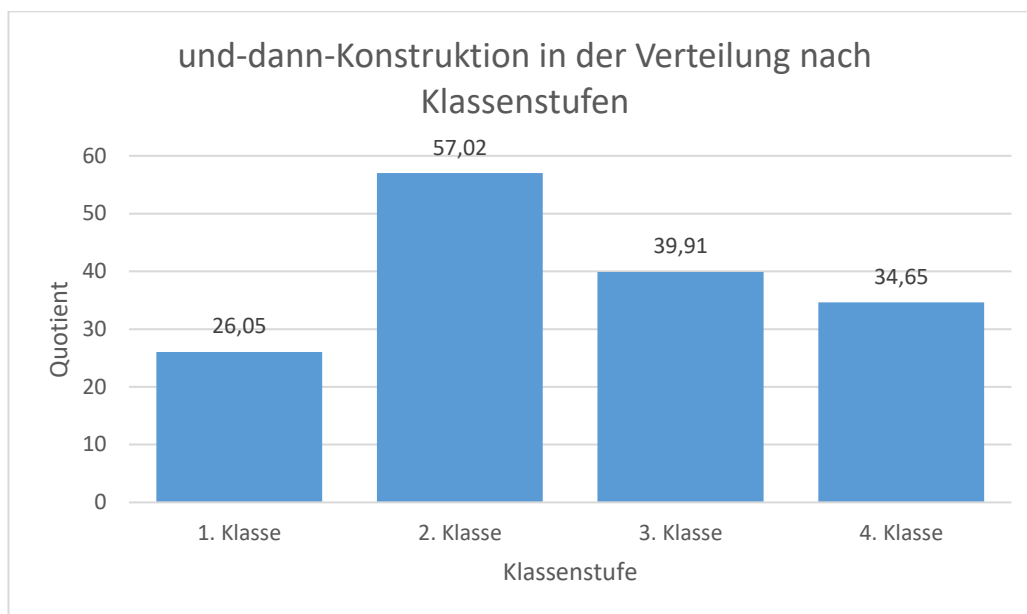
Konnektoren spielen in der Textverflechtung eine große und entscheidende Rolle, insbesondere in Erzählungen aus der Grundschule, da hier Konnektoren oftmals das einzige, zumindest jedoch in allen Klassenstufen sehr häufig verwendete Elemente sind, um Teixinheiten zu verknüpfen. Die mit Abstand größte Kollokation zur Konjunktion *und* zeigt sich durch das Adverb *dann*. Die Verwendung dieser Konstruktion als Verbindungselement ist in allen Klassenstufen zu beobachten. Diese Konstruktion erfüllt zwei für die Textkonzeption essentielle Funktionen: Zum einen wird durch die Konjunktion *und* die Verbindung zwischen zwei Einheiten hergestellt und zum anderen wird durch das Adverb *dann* die Kontiguität und Linearität der Erzählung gewährleistet. Die genauen Auswertungen zur Frequenz zeigen, dass, gemessen an der Gesamttokenanzahl, ein stetiger Rückgang erst ab der zweiten Klassenstufe zu beobachten ist. Auch in der ersten Klassenstufe wird die *und-dann*-Konstruktion sehr häufig verwendet. Im Vergleich mit den anderen Klassenstufen ist jedoch zu beobachten, dass viele Erzählungen der ersten Klasse auch ganz ohne Konnektoren auskommen. Aus diesem Grund sind die Daten aus der Tabelle unten hinsichtlich der ersten Klassenstufe darauf zurückzuführen, dass insgesamt wenige Kohäsionsmittel eingesetzt werden.

Tabelle 17 Anzahl und Quotient der *und-dann*-Konstruktionen nach Klassenstufen

Tokenanzahl	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
<i>und-dann</i>	128	45	136	148
Gesamttokenanzahl	3334	2566	5427	5129
Quotient	26,05	57,02	39,91	34,65

Der stetige Rückgang ab der zweiten Klassenstufe ist dadurch erklärbar, dass dann insgesamt mehr Kohäsionsmittel eingesetzt werden. Allerdings wird, wie im Folgenden durch Analysen von weiteren Konnektoren gezeigt werden kann, die Vielfalt der verwendeten kohäsionsstiftenden Mittel größer, wodurch der stetige Abfall des Quotienten von der zweiten bis zur vierten Klassenstufe beobachtet werden kann:

Tabelle 18 Balkendiagramm zur Verteilung der und-dann-Konstruktion nach Klassenstufen



6.1.1.1 Nebensatzeinleitende Konnektoren

Neben der *und-dann-Konstruktion* gibt es weitere Konnektoren, die zur Verflechtung von Text- bzw. Satzeinheiten genutzt werden. Diese werden im Folgenden unterschieden in solche, die Nebensätze einleiten können, und sonstige Konnektoren, die auch parataktische Relationen verbinden. Nebensatzeinleitende Konnektoren werden wiederum unterschieden in Konjunktionalsätze und Relativsätze.⁷⁰ Konjunktionalsätze treten in der Funktion von Inhaltssätzen oder Adverbialsätzen auf und gehören neben den Relativsätzen und den indirekten Fragesätzen zu den eingeleiteten Nebensätzen. Sie unterscheiden sich von ihnen jedoch in wesentlichen Punkten: 1. Konjunktionalsätze beziehen sich auf ein Korrelat im übergeordneten Satz, das nicht konkret zu erscheinen braucht. Relativsätze hingegen beziehen sich auf ein Substantiv im übergeordneten Satz, dessen Anwesenheit obligatorisch ist. 2. Die Funktion des Einleitungswortes bei Konjunktionalsätzen besteht darin, eine semantische Beziehung zum übergeordneten Satz herzustellen, während ein Relativum lediglich eine Identitätsrelation zum Bezugswort des Relativsatzes ausdrückt.

⁷⁰ Auch indirekte Fragesätze gehören zu der Gruppe der Nebensätze, die durch einen Konnektor eingeleitet werden (vgl. 2013b: 318). Diese werden jedoch in dieser Arbeit nicht behandelt, da Sie im Korpus nicht vorkommen.

Die Art der syntaktischen Verknüpfung ist somit das wesentliche Kennzeichen des Konjunktionalsatzes: Es handelt sich um ein Einleitewort ohne Satzgliedwert, das vor der Einbettung in keinem der betroffenen Teilsätze enthalten ist, sondern in der Einbettung die semantische Beziehung zwischen den Teilsätzen signalisiert. Diese semantische Beziehung kann mehr oder weniger stark in der jeweiligen Konjunktion zum Ausdruck kommen: *weil* beispielsweise drückt eine kausale Beziehung aus, *obwohl* hingegen ein konzessive und *nachdem* eine temporale. Aber auch die semantisch unterspezifizierten Konjunktionen *dass* und *ob* leiten Konjunktionalsätze ein. Ihre Bedeutung wird zum Teil von den Elementen des übergeordneten Satzes bestimmt, weshalb sie untereinander nicht austauschbar sind.

Im Folgenden werden Konnektoren untersucht, die im Gegensatz zur *und-dann-Konstruktion* als Subjunktionen fungieren und dementsprechend, wie oben beschrieben, Nebensätze einleiten. Zunächst wird die Subjunktion *weil* analysiert. In der gesprochenen Sprache führt *weil* nicht in allen Fällen dazu, dass das Verb im darauf folgenden Nebensatz an die letzte Position rückt, wodurch von einer Verbletzstellung gesprochen werden kann. Stattdessen folgt in der gesprochenen Sprache oftmals nach dem Lexem *weil* ein Nebensatz mit einer Verbzweitstellung. In diesem Korpus tauchen beide Formen der *weil-Sätze* auf:

Bsp. (IV) *weil-Konstruktion* mit einer Verbletzstellung:

1. Klasse_VV_S1, Auszug
001 ich hab hier so ein paar VÖgelchen gesehn; 002 die haben immer gezwitschert weil die HUNger hatten.

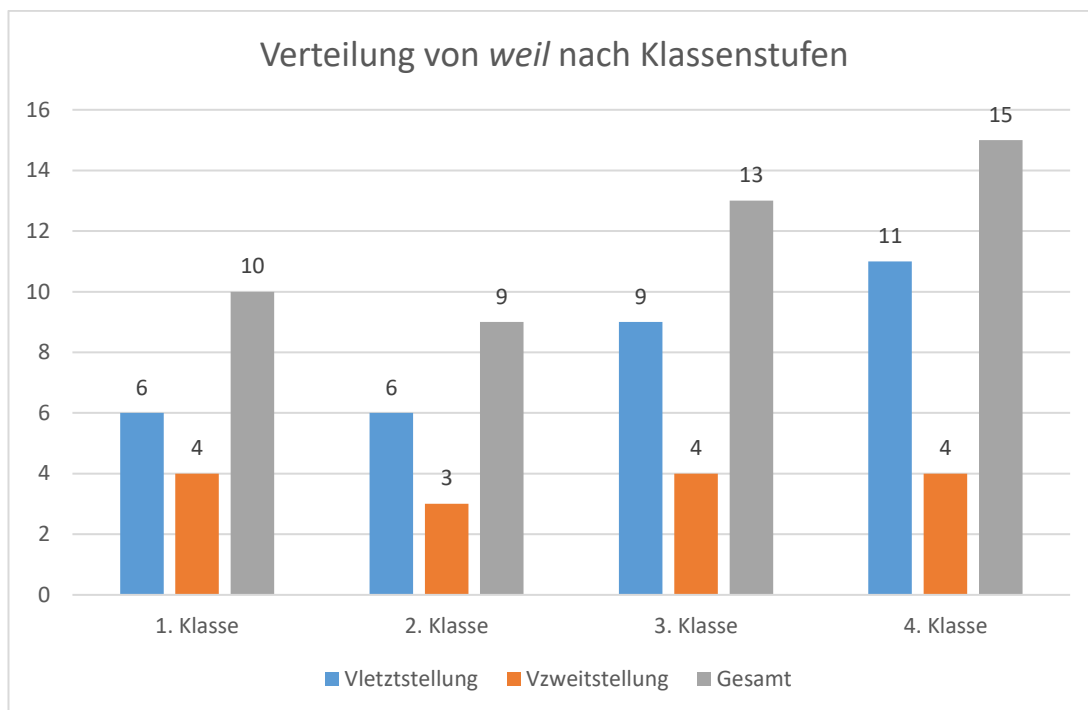
Bsp. (V) *weil-Konstruktion* mit einer Verbzweitstellung:

3. Klasse_SG_S4, Auszug
001 Das ist so ein BAUM der gehört mir- 002 Und da bin ich einfach HOCHgeklettert, 003 WEIL das ist ein Apfelbaum-

Die statistische Verteilung innerhalb des Korpus zeigt für das Lexem *weil* folgendes Bild. Insgesamt gibt es 47 Ergebnisse für das Lexem *weil*.

Tabelle 19 Verbstellung und der Konnektor *weil* verteilt nach den Klassenstufen

Konnektor <i>weil</i>	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Vletztstellung	6	6	9	11
Vzweitstellung	4	3	4	4
Gesamt	10	9	13	15

Tabelle 20 Balkendiagramm Verteilung von *weil* nach Klassenstufen

Auffällig an der graphischen Illustrierung ist, dass zum einen die Gesamtanzahl der Verwendung von *weil* stetig steigt und zum anderen, dass die Anzahl der Verbletzstellung in allen Klassenstufen die Anzahl der Verbzweitstellung von Nebensätzen mit *weil* übersteigt. Die Anzahl der *weil*-Nebensätze mit einer Verbzweitstellung ist über alle Klassenstufen hinweg gleichbleibend. So tauchen in allen Klassenstufen jeweils vier Ergebnisse auf, lediglich in der zweiten Klassenstufe gibt es nur drei Ergebnisse. Verglichen mit der Anzahl der Tokens ist jedoch ein häufigeres Auftreten in der zweiten Klasse als in der ersten Klassenstufe zu beobachten. Das eher formell gebrauchte Äquivalent *da* taucht im gesamten Korpus nicht auf.

Im ersten Beispiel oben aus der ersten Klasse wird ein kausaler Zusammenhang repräsentiert, der durch die Verbletzstellung ausgedrückt wird. Hier wird als Grund für das Zwitschern der Vögel angegeben, dass sie Hunger hatten. Hennig spricht hierbei von

einem propositionalen Gebrauch, da ein kausaler Zusammenhang zwischen den Sachverhalten postuliert wird (vgl. Hennig 2006: 125).

Im zweiten Beispiel oben aus der dritten Klasse wird kein kausaler Zusammenhang postuliert, sondern lediglich eine zusätzliche Information zu dem Sachverhalt gegeben. Die Aussage „weil das ist ein Apfelbaum“ soll lediglich ergänzen, um was für eine Art von Baum es sich handelt, der zwei Zeilen zuvor eingeführt wurde, und keinen kausalen Zusammenhang anzeigen. Darüber hinaus wird auch eine Erklärung für das Verb „hochklettern“ durch die weil-Konstruktion dargelegt. Schließlich gibt es einen Grund, warum Menschen auf Apfelbäume klettern, um die Früchte dieser Bäume zu ernten.

Insbesondere seit Greenbergs Arbeit zur Wortstellung und Typologie (Greenberg 1966b), in der Relativsätze berücksichtigt werden (vgl. ebd.: Universalie 24), gibt es eine Vielzahl an Lektüre zum Relativsatz, sowohl funktional-typologische als auch einzelsprachliche Untersuchungen. Auf eine ausführliche Darstellung der bisherigen Forschung wird hier verzichtet. Zu erwähnen sind jedoch typologisch orientierte Arbeiten von Downing (1988), Keenan/Comrie (1977)⁷¹, Comrie (1989) sowie Givón (1990). Die ausführlichste Arbeit zum Relativsatz wurde von Lehmann (1984)⁷² verfasst (vgl. Haig 1998: 9). Lehmann kritisiert in seiner Arbeit, dass es keine Veröffentlichung über den Relativsatz einer einzigen Sprache gibt, die alle Aspekte der Relativsatzbildung behandelt. Aus diesem Grund gäbe es keine Theorie des Relativsatzes, nicht einmal eine einzelsprachliche, und erst recht keine universale oder typologische (vgl. Lehmann 1984: 10). Obwohl es seit 1984 einige ausführliche einzelsprachliche Darstellungen zum Relativsatz gibt, wie z. B. Radford (2019) für das Englische, Birkner (2008) für das gesprochene Deutsch oder Haig (1998) für das Türkische, gibt es immer noch keine zufriedenstellende einheitliche Theorie bzw. Definition des Relativsatzes. In seinem Hauptwerk zu Relativsätzen verzichtet Lehman auf eine kurze Definition. In einer späteren Schrift beschreibt Lehmann die definitorischen Bedingungen für Relativsätze folgendermaßen: „Die im Folgenden angesetzten definitorischen Bedingungen sind spezifisch genug, daß in der Tat nicht alle Sprachen einen

⁷¹ In dieser Arbeit wurde die so genannte „Noun Phrase Accessibility“ dargestellt.

⁷² Für eine detaillierte Darstellung des Forschungsstandes bis 1978 wird auf dieses Werk verwiesen (vgl. Lehmann 1984: 3-8).

Relativsatz haben, aber andererseits so schwach, daß doch die meisten Sprachen einen haben.“ (Lehmann 1995: 1200). Diese Aussage Lehmanns verdeutlicht die Schwierigkeiten in Bezug auf die Definition von Relativsätzen.

Im Folgenden werden auf weitere Darstellungen zu definitorischen sowie typologischen Problematiken des Relativsatzes verzichtet, da es weder eine allgemein anerkannte Definition des Relativsatzes noch des Satzes an sich gibt (Hess 2008: 55). Des Weiteren werden die Begriffe Relativsatz sowie Relativ(satz)konstruktion synonymisch verwendet, ohne irgendeiner Theorie beizupflichten.

Auch Relativsätze werden durch Konnektoren eingeleitet, die jedoch nach dem Kasus, Genus und Numerus flektiert werden.⁷³ Neben den Relativpronomen *der*, *die*, *das*, die von den Demonstrativpronomina abgeleitet sind, und deren flektierte Varianten, existieren auch die Formen *welcher*, *welche* und *welches*⁷⁴, die funktional identisch sind mit *der*, *die* und *das*. Die bisher genannten Relativpronomina können sowohl für restriktive als auch für nicht-restriktive Relativsätze verwendet werden. Folgende zwei Beispiele aus Eisenberg (2013b: 272) sollen den Unterschied zwischen restriktiven und nicht-restriktiven Relativsatzkonstruktionen zeigen:

- (24)a. Diejenigen Bäume, die morsch sind, werden gefällt.
- b. Seine Eltern, die wohlhabende Leute sind, ließen ihn verkommen.

Der Relativsatz in Satz (24a) ist *restriktiv*, da das Korrelat des Nebensatzes, nämlich die Bäume, durch den Nebensatz eingeschränkt wird. Aus diesem Grund drückt der Satz aus, dass nicht alle Bäume gefällt werden, sondern lediglich diejenigen Bäume, die mit dem Inhalt des Relativsatzes korrespondieren. Das Lexem *diejenigen* verdeutlicht die extensionale Eingeschränktheit.

⁷³ Das Relativpronomen überschreitet immer die Teilsatzgrenze und korrespondiert mit seinem Bezugselement hinsichtlich Genus und Numerus. Der Kasus des Relativpronomens hängt von der Struktur des Satzes ab, den das Pronomen einleitet. Diese Eigenschaft des Relativpronomens wird als transphrastisch beschrieben (vgl. Taborek 2013).

⁷⁴ Im Korpus tauchen die *welch**-Formen lediglich ein einziges Mal auf.

Der Relativsatz (24b) wird *nichtrestriktiv* oder *appositiv* genannt, da der Relativsatz „die wohlhabende Leute sind“ die Extension des Korrelats nicht ändert. Die Referenz der Aussage bleibt identisch, unabhängig davon, ob der Relativsatz eingeschoben wird oder nicht. Die Referenz des relativierten Elements ändert sich nicht durch den Relativsatz.

Des Weiteren stehen im Deutschen auch die Relativpronomina *wo*, *wer* und *was* zur Verfügung. Aus diesem Grund gibt es im Deutschen eine Vielzahl von Relativpronomen, die aus funktioneller Sicht nicht homogen sind. Das Relativadverb *wo* beispielsweise wird verwendet, um Lokative zu relativieren (25).⁷⁵

- (25) Der Ort, wo die Veranstaltung stattgefunden hat, ist weit weg.

Mit dem Relativpronomen *was* lassen sich Subjekte und direkte Objekte relativieren. Darüber hinaus gibt es im Standarddeutschen auch die Möglichkeit der Relativierung durch *wo+Präp* (beispielsweise *womit*, *woran* etc.).⁷⁶ Mit diesen Relativpronomen können oblique Kasusformen relativiert werden.⁷⁷ Die Verwendung der Relativpronomina *wer* und *was* ist hingegen beschränkt. Diese leiten so genannte freie Relativsätze ein. Die folgenden Beispiele aus Eisenberg (2013b: 320) sollen den Unterschied zwischen freien und nicht-freien Relativsätzen verdeutlichen:

- (26) a. Monika hat den Mantel, den Manfred ausgesucht hat, bezahlt.
b. Monika hat bezahlt, was Manfred ausgesucht hat.

In Satz (26a) übernimmt der Relativsatz eine attributive Funktion hinsichtlich des Referenzobjektes, in diesem Fall den Mantel. Der Relativsatz „den Manfred ausgesucht hat“ bestimmt das Substantiv Mantel näher. In (26b) hingegen gibt es keinen

⁷⁵ Das Lexem *wo* hat die Tendenz, als relativer Anschluss nicht nur bei lokalen, sondern auch bei anderen Inhaltsbeziehungen aufzutreten. Duden (1998: 765) erkennt den temporalen Anschluss mit dem Relativpronomen *wo* bereits als grammatisch an: „Der Moment, wo das passiert“ (vgl. Eisenberg 2013b: 277).

⁷⁶ Auf Dialektale Unterschiede und Phänomene wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen.

⁷⁷ Genitiv, Dativ und Akkusativ können relativiert werden, der Nominativ hingegen nicht.

Bezugssubstantiv, worauf der Relativsatz referiert. D.h. freie Relativsätze haben keinen syntaktischen Bezug zu einer NP, die als Kopf der Phrase fungiert und sind somit, so genannte, kopflose Relativsätze. Freie Relativsätze werden nicht von allen Linguisten als Relativsätze aufgeführt, weil freie Relativsätze kein Bezugselement im Satz haben, das sie modifizieren. Bei der Bildung freier Relativsätze bestehen Beschränkungen, die vom Kasus des Relativpronomens und des Bezugselements abhängen. Die Beschränkungen können anhand der Kasushierarchie (27) beschrieben werden:

(27) Nominativ > Akkusativ > Dativ > Genitiv > präpositionale Ergänzung

(nach Zifonun et al. 1997: 1460)

Freie Relativsätze können nur dann gebildet werden, wenn der vom Verb des übergeordneten Satzes und der vom Verb des Relativsatzes geforderte Kasus identisch ist oder wenn der vom Verb des übergeordneten Satzes geforderte Kasus höher auf der Kasushierarchie steht als der vom Verb des Relativsatzes geforderte Kasus.

Wie unten in der Tabelle dargestellt wird, tauchen im Korpus nicht alle möglichen Relativpronomen, die oben beschrieben wurden, auf. Die *d-Relativpronomen* existieren alle im Korpus, auch wenn *das* als Relativpronomen lediglich ein einziges Mal auftaucht. Auch das funktional identische Pendant zu den *d-Relativpronomen* *welche* existiert lediglich ein einziges Mal im Korpus. Das Relativpronomen *was*, das verwendet wird um freie Relativsatzkonstruktionen zu produzieren, wird in allen Klassenstufen außer in der zweiten Klassenstufe produziert. Letztlich wird das Lokaladverb *wo* in der Funktion als Relativpronomen in allen Klassenstufen außer der ersten Klasse verwendet. Die größte Vielfalt in der Verwendung der Relativpronomen zeigt sich in der dritten Klassenstufe. Hier werden fünf von sechs vorkommenden Varianten verwendet. Eine mitentscheidende Rolle bei diesem Ergebnis spielt auch, dass die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in der dritten Klassenstufe am höchsten ist. In allen anderen Klassenstufen werden lediglich drei von den sechs im Korpus vorkommenden Relativpronomen verwendet.

Tabelle 21 Verteilung der Relativpronomen nach den Klassenstufen

Relativpronomen	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
was	1	0	3	1
wo	0	1	3	6
welche	1	0	0	0
der	2	1	2	1
die	0	2	4	0
das	0	0	1	0
Gesamt	4	4	13	8

Im Folgenden wird jeweils ein Beispiel für jedes Relativpronomen, das im Korpus vorkommt, innerhalb einer Relativsatzkonstruktion dargestellt:

Bsp. (VI) Relativpronomen *der*

1. Klasse_VV_S7, Auszug
001 und dann hatten die so eine WIPpe gebaut(,) 002 dann ist erstmal einer HOCHgesprungen(-) 003 und (1.2) der andere VOgel der drauf war(-) 004 der(--)sich die AUgen zu:gehalten(;)

In diesem Beispiel oben aus der ersten Klassenstufe wird mit dem Relativsatz „der drauf war“ der zuvor erwähnte Vogel bzw. das Kopfnomen attribuiert und gleichzeitig relativiert. Dieser restriktive Relativsatz mit dem Relativpronomen *der* taucht als einziges Relativpronomen in allen Klassenstufen auf. Jeweils zwei Vorkommnisse gibt es in der ersten und dritten Klassenstufe, sowie jeweils ein Ergebnis aus der zweiten und dritten Klassenstufe.

Das folgende Beispiel zeigt eine Seltenheit im Korpus, die nicht unbedingt in der ersten Klassenstufe zu erwarten ist, nämlich die Verwendung des Relativpronomens *welche*. Dieses Relativpronomen wird eher der geschriebenen Standardsprache zugerechnet. *Welcher* flektiert wie auch das Relativpronomen *der* im Singular hinsichtlich Kasus und Genus, im Plural jedoch lediglich hinsichtlich des Kasus (vgl. Eisenberg 2013b: 273). In einer älteren Ausgabe des Grammatik-Dudens wird das Relativpronomen *welch** „als schwerfällig und stilistisch unschön“ deklariert (Duden 1984: 332).

Ein anderer Grund für den Gebrauch dieses Pronomens ist, dass das Relativpronomen *welch** vorwiegend als Alternative zu den üblichen *d-Relativpronomen* gebraucht wird, um eine stilistische Alternative zu präsentieren oder um das Zusammentreffen der homophonen definiten Artikel des Deutschen und der *d-Relativpronomen* zu vermeiden (vgl. ebd.).

Bsp. (VII) Relativpronomen *welche*

1. Klasse_SG_S8, Auszug
001 ich war einmal in den UR:laub; 002 da waren in tuNEsien; 003 und da waren VOgel- 004 welche haben wasser getrunken in BOden, 005 und manchmal(--)haben die geKLAUT, 006 (-)geSTOHlen den becher(--)und getrunken-

Das Relativpronomen *welche* relativiert im obigen Beispiel den Kopf der Phrase, nämlich *Vogel*. Wie bereits oben beschrieben, wird das Relativpronomen im Plural lediglich hinsichtlich des Kasus flektiert. Dass es sich bei diesem Beispiel um eine Pluralform handelt, wird aus dem kontextuellen Zusammenhang und aus den im Plural flektierten Formen der Verben *waren* in Zeile 003 und *haben* in den Zeilen 004 und 005 deutlich, obwohl das zu relativierende Substantiv fälschlicherweise in der Singularform *Vogel* produziert und nicht, wie es korrekterweise zu erwarten wäre, im Plural als *Vögel* produziert wurde.

Im nächsten Beispiel findet ebenfalls eine Relativierung im Plural statt. In diesem Fall jedoch mit dem *d-Relativpronomen* *die*. Obwohl das Relativpronomen *die* lediglich in der zweiten und in der dritten Klassenstufe gebraucht wird, ist es das zweithäufigste Relativpronomen im Korpus mit insgesamt sechs Vorkommnissen.

Bsp. (VIII) Relativpronomen *die*

1. Klasse_SG_S8, Auszug
001 ich hab zwei VÖgel gesehen die Hunger hatten, 002 Und einen MUFfin wollten-

Das nächste Beispiel unten zeigt die Verwendung des Relativpronomens *das*. Im Korpus wird das Relativpronomen im Nominativ, Singular und Neutrum lediglich ein einziges Mal in der dritten Klassenstufe in einer selbsterlebten Geschichte produziert.

Bsp. (IX) Relativpronomen *das*

3. Klasse_SG_S13, Auszug
001 Und erst(--)als an der hälfte WAREn vom urlaub; 002 ist mir erst AUFgefallen- 003 dass ich was VERgessen hat- 003 Also meine kuscheltiere (--) also ein kuschelTIER, 004 das ich brauch zum SCHLAFen; 005 Ansonsten kann(-)konnte ich da noch nicht mit DENen schla:fen;

Das Relativpronomen *das* kongruiert mit dem Kopfnomen *Kuscheltier* und referiert direkt auf das bekannte Objekt. Im Gegensatz dazu bezieht sich das Relativpronomen *was* nicht direkt auf einen bereits bekannten und eingeführten Diskursreferenten. Vielmehr wird hier deutlich, dass das Relativpronomen *was* verwendet wird für so genannte freie Relativsätze, wie es auch im Beispiel (29b) oben dargestellt wird. In diesem Falle relativiert das Relativpronomen *was* das Pronomen *das*. Die Relativierung mit dem Relativpronomen *was* existiert im Korpus in jeder Klassenstufe außer in der zweiten Klassenstufe. Dort wird es nicht produziert. Am häufigsten wird es mit insgesamt drei Vorkommnissen in der dritten Klassenstufe produziert.

Bsp. (X) Relativpronomen *was*

3. Klasse_SV_S16, Auszug
001 Und Die waren FRÖHlich- 002 Aber sie hätten gedacht(0.9)es wäre DAS; 003 was sie gefunden HABen, 004 Aber WAR es nich.

Das Beispiel unten zeigt eine besondere Variante der Relativierung, nämlich die Relativierung mit dem Relativpronomen bzw. Lokaladverb *wo*. Mit dem Lokaladverb *wo* wird nicht ein eingeführtes Substantiv bzw. ein eingeführter Diskursreferent flektiert oder unbedingt modifiziert, wie bei den *d-Relativpronomen*, sondern das Relativpronomen *wo* gibt Informationen zur lokalen Verortung des Relators. Im Beispiel unten hat es die Funktion anzuzeigen, dass in der Tür, die sich oben befindet, auch Eiswürfel

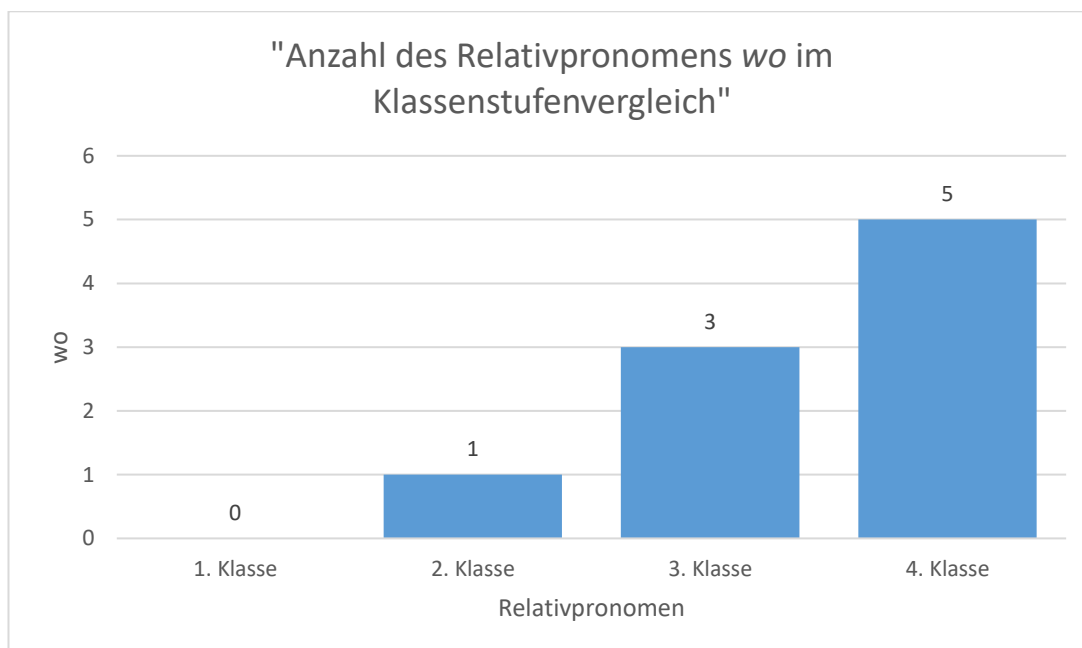
zu finden sind. Aufgrund der Nichtflektierbarkeit des Relativpronomens *wo*, wird es von Eisenberg als Relativadverb bezeichnet. Diese universelle Nutzung des Relativadverbs *wo* ist laut Eisenberg darauf zurückzuführen, dass es eine lokative Grundbedeutung hat. Die lokative Grundbedeutung wiederum rührt daher, dass es ursprünglich ein Frageadverb ist, das nach der Lokation fragt (vgl. Eisenberg 2013b: 277f).

Bsp. (XI) Relativpronomen *wo*

4. Klasse_SV_S14, Auszug
001 ja und dann(-) hat er irgendwas noch verSUCHT, 002 dann ist er O:ben die tür- 003 wo die EISwürfel sind; 004 an die TÜR drangeknallt-

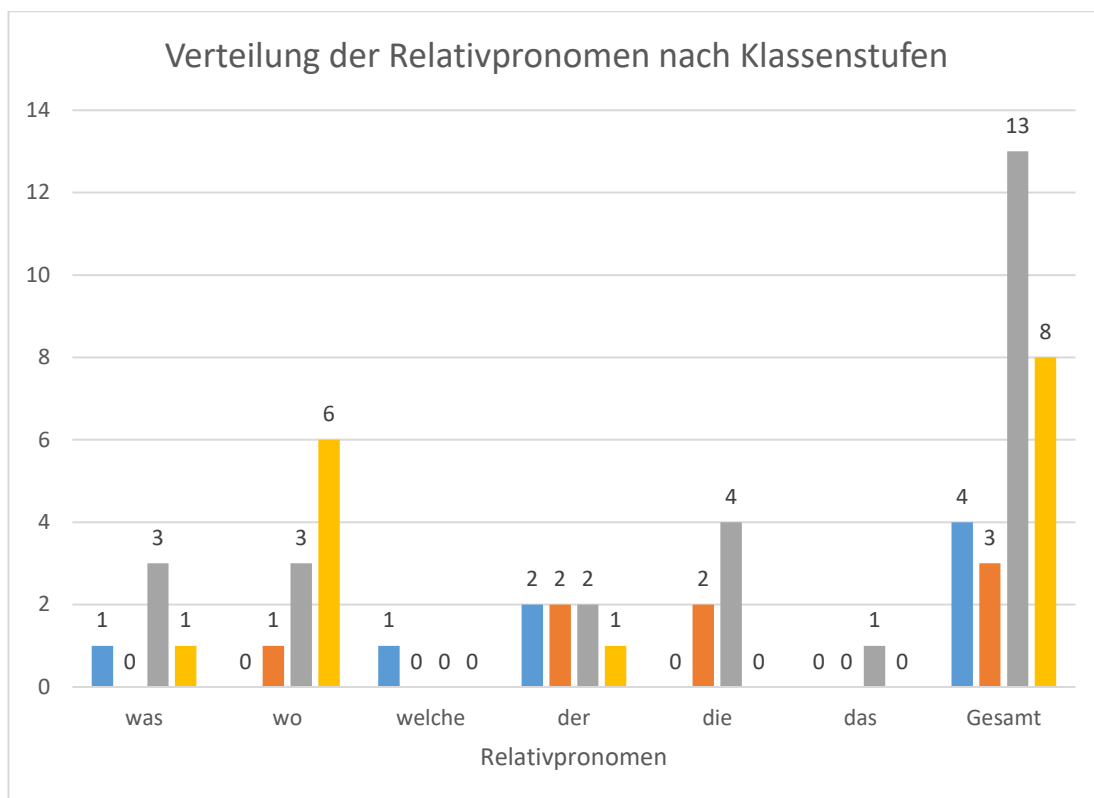
Im Gegensatz zu allen anderen Relativpronomen zeigt sich bei der Nutzung des Relativadverbs *wo* eine eindeutige Tendenz zur Steigerung der Quantität mit den Klassenstufen. Während es in der ersten Klassenstufe gar nicht vorkommt, ist in den folgenden Klassenstufen eine kontinuierliche Erhöhung in absoluten Zahlen festzustellen. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass die Relativierung mit dem Relativadverb *wo* erst im Laufe der Grundschulzeit erlernt wird, wie das im Balkendiagramm unten illustriert wird. Um eine echte Signifikanz hinsichtlich der Verwendung bzw. des Erlernens des Relativadverbs *wo* auszumachen, müssten jedoch mehr Daten zur Analyse herangezogen werden.

Tabelle 22 Anzahl des Relativpronomens *wo* im Klassenstufenvergleich



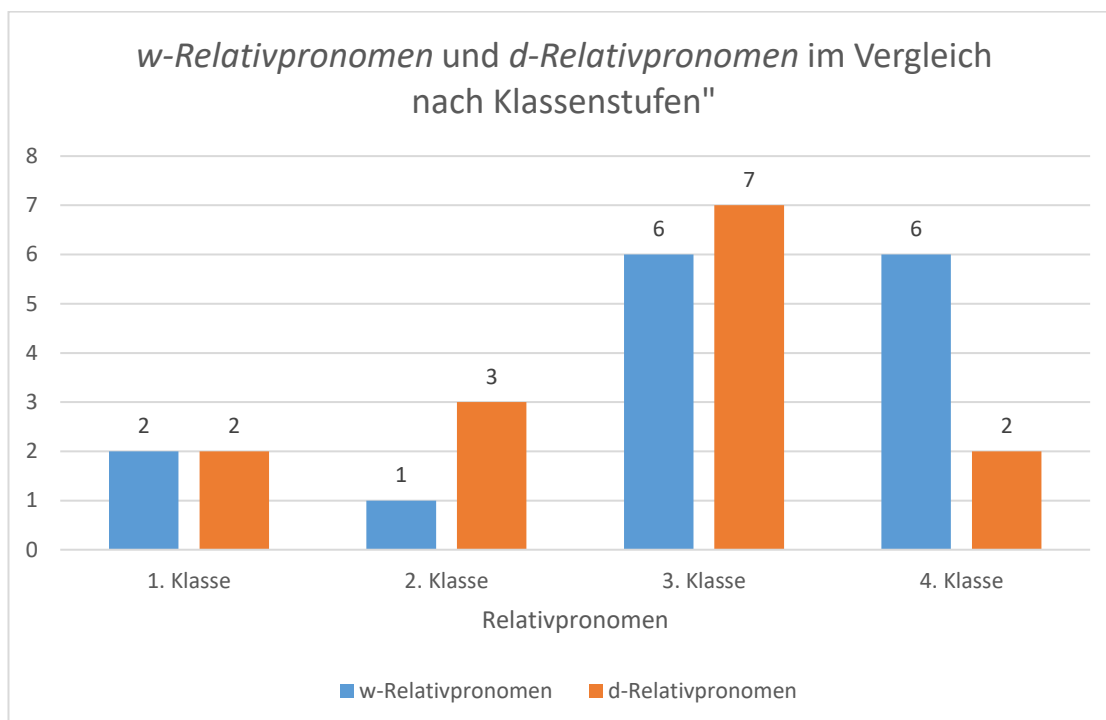
Insgesamt ist zu beobachten, dass die Häufigkeit der Verwendung von Relativsatzkonstruktionen, insbesondere in der dritten und vierten Klassenstufe zunimmt, auch wenn der Unterschied eher marginal ist, insbesondere wenn es mit der Anzahl der Tokens bzw. mit der Anzahl an Aussagen verglichen wird. Neben den lediglich einmal vorkommenden Relativpronomen *das* und *welche*, und dem Relativadverb *wo*, das eine Steigerungstendenz zeigt, wie oben dargestellt, sind die Verteilungen der Relativpronomina *was* und *die* ähnlich. Auch hier ist die höchste Anzahl in der dritten Klassenstufe zu beobachten. Das Relativpronomen *der* hingegen zeigt eine nahezu proportionale Verteilung nach Klassenstufen, da es in jeder Klassenstufe genau zwei Mal produziert wird. Lediglich in der vierten Klasse wird *der* ein einziges Mal verwendet.

Tabelle 23 Balkendiagramm zur Verteilung der Relativpronomen nach Klassenstufen



Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Arten der Relativpronomen. Das Balkendiagramm unten zeigt den Vergleich zwischen den *d-Relativpronomen*, die von den Demonstrativa abstammen und den *w-Relativpronomen*, die von Fragewörtern abstammen. Während die *d-Relativpronomen* lediglich in der dritten Klassenstufe erhöht auftreten, ist die Frequenz der *w-Relativpronomen* im Klassenvergleich eher gleichbleibend:

Tabelle 24 Balkendiagramm zur Verteilung der w-Relativpronomen und d-Relativpronomen verteilt nach den Klassenstufen



Im Folgenden werden so genannte *dass*-Sätze zur Analyse mitaufgenommen. Die Subjunktion *dass* leitet, wie auch die Relativpronomen, die oben beschrieben und analysiert wurden, Nebensätze ein. Der größte Unterschied ist jedoch, dass die Subjunktion *dass* nie flektiert wird. Darüber hinaus ist es auch nicht transphrastisch, wie die Relativpronomina, sondern lediglich Teil des Nebensatzes, das es einleitet. Die Gemeinsamkeit hingegen, liegt unter anderem darin, dass auch *dass*-Sätze unter Umständen eine attributive Funktion übernehmen können, wie das Beispiel (28) zeigt.

(28) Die Gefahr, dass er hinunterfällt, ist groß.

In diesem Beispiel übernimmt der Nebensatz *dass er hinunterfällt* eine attributive Funktion, da es das Substantiv *Gefahr* modifiziert.

Ein *dass*-Satz tritt in der Regel als ein abhängiger Satz auf, selten als eigenständiger *dass*-Satz. Aus diesem Grund werden diese Art von Nebensätzen auch Komplementsätze genannt, da Sie den Matrixsatz in der Regel vervollständigen, wodurch die Weglassung des *dass*-Satzes dazu führen kann, dass die Aussage ungrammatisch bzw. unvollständig ist. Ein abhängiger *dass*-Satz kann in seiner Funktion als Argument in

Form eines Objekt- (29) oder eines Subjektsatzes bzw. als Prädikativsatz (30) in Erscheinung treten:

- (29) Peter befürchtet, dass er zu früh da ist.
- (30) Das Problem war, dass Peter ein schneller Autofahrer ist.

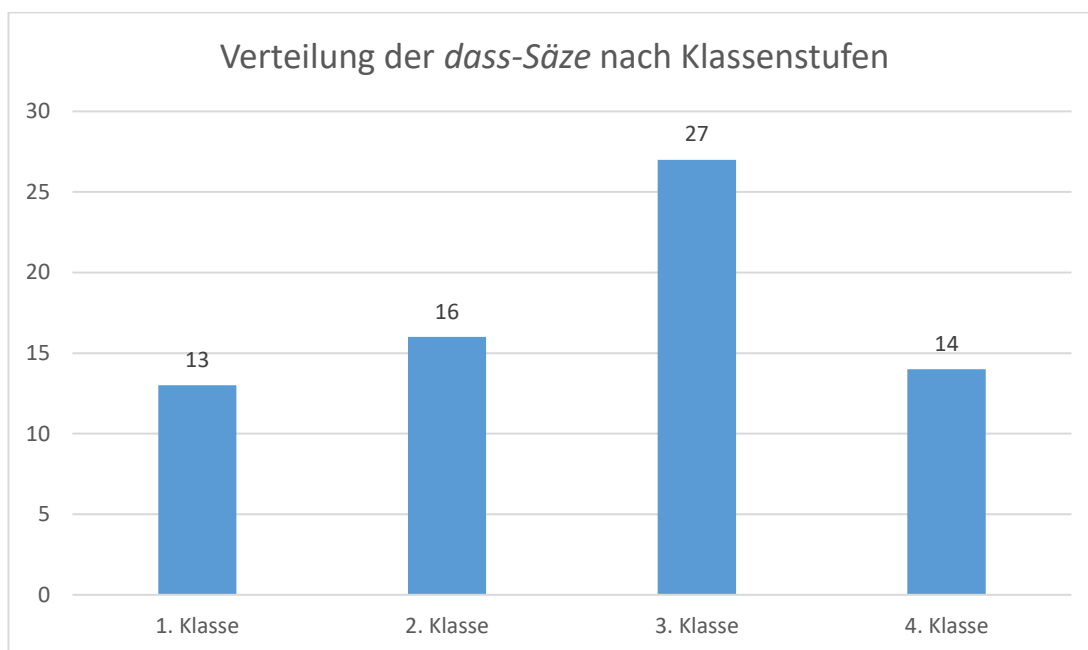
Neben den *dass*-Sätzen, werden Komplementsätze auch häufig mit den Subjunktionen *ob* und den so genannten *w*-Wörtern wie beispielsweise *wer* oder *wen* realisiert. Die Verwendung von Komplementsätzen, die mit *ob* einleitbar sind, wird im Anschluss an die Betrachtungen über die *dass*-Sätze ebenfalls zur (statistischen) Analyse herangezogen. Komplementsätze, die mit *w*-Wörtern realisiert werden, sind aus der Untersuchung ausgeschlossen, da sie im Korpus nicht produziert werden. Bei der Unterscheidung zwischen den drei genannten Arten von Komplementsätzen, haben die *dass*-Sätze ein Alleinstellungsmerkmal, da mit *dass*-Sätzen lediglich ein Inhalt bzw. eine Proposition vermittelt wird und nicht eine weitere semantische Relation, wie etwa bei Komplementsätzen mit *ob* oder den *w*-Wörtern etwa (vgl. Eisenberg 2013b: 315). Ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen den *dass*-Sätzen und den anderen komplementierenden Subjunktionen ist die Differenzierung nach welchen Verben bzw. nach welcher Art von Verben die Komplementsätze folgen können. Demnach gibt es Verben, die nur in Verbindung mit *ob* und den *w*-Wörtern komplementiert werden können, wie beispielsweise *fragen*, *erörtern* etc., genauso wie Verben, die ausschließlich mit *dass*-Sätzen komplementiert werden können, wie beispielsweise *vermuten*, *akzeptieren* etc. Darüber hinaus gibt es auch Verben, die mit allen drei Arten der komplementierenden Subjunktionen gebraucht werden können, wie beispielsweise epistemischen Verben wie *wissen*, *vergessen* etc. (vgl. ebd.: 316f). Innerhalb der Gruppe der Komplementsätze, die mit der Subjunktion *dass* eingeleitet werden, können die Verben des Matrixsatzes in faktive (32) und nicht-faktive (31) Verben unterteilt werden, wie die folgenden Beispielsätze von Eisenberg zeigen (vgl. ebd.: 317):

- (31) Karl **bestreitet**, dass Paula abgeschrieben habe.
- (32) Karl **akzeptiert**, dass Helga abgereist ist.

Der Satz (31) beinhaltet ein nicht-faktives Verb, wodurch der Sprecher bzw. die Sprecherin signalisiert, dass er keine Stellung zur Wahrheit des Komplementsatzes bezieht. Dahingegen wird mit dem Satz (32) präsupponiert, dass der Produzent bzw. die Produzentin der Äußerung faktisch anerkennt, dass die Proposition des Komplementsatzes zutrifft, wodurch eine Stellung zur Wahrheit der geäußerten Proposition bezogen wird (vgl. ebd.).

Das Balkendiagramm unten zeigt die Verteilung der *dass*-Sätze nach den jeweiligen Klassenstufen in absoluten Zahlen, ohne auf syntaktische bzw. lexikalische Spezifikationen, die oben beschrieben wurden, einzugehen:

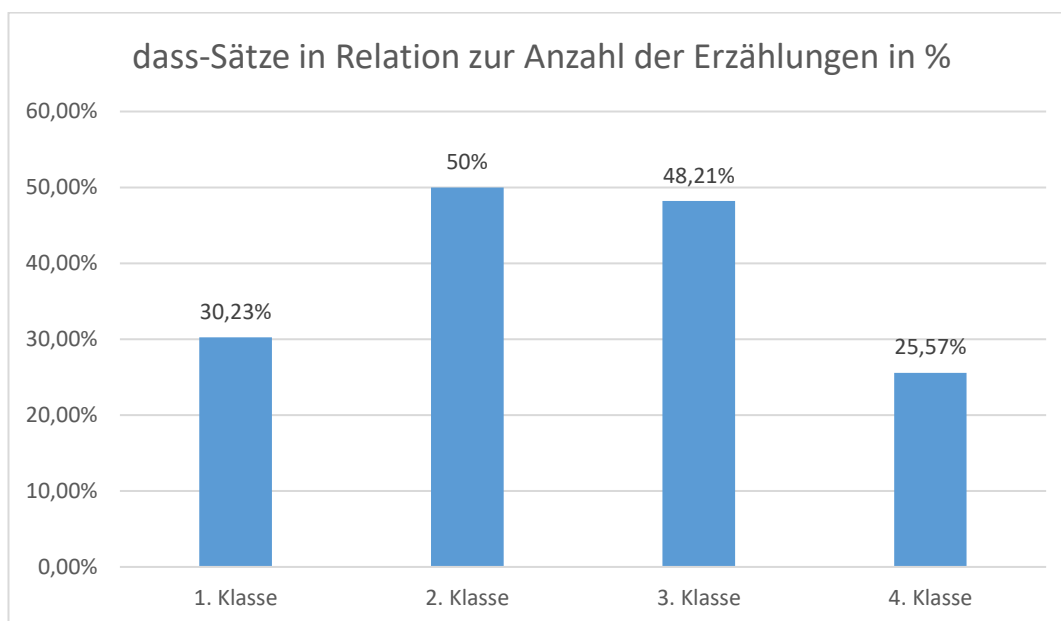
Tabelle 25 Balkendiagramm zur Verteilung der *dass*-Sätze nach Klassenstufen



Auffällig ist hier die hohe Anzahl der Aufkommen in der dritten Klassenstufe, wohingegen die Quantität in allen anderen Klassenstufen nahezu gleichbleibend ist. Die Stagnation in der vierten Klassenstufe, nach dem kontinuierlichen Anstieg von der ersten bis zur dritten Klassenstufe, ist dadurch zu erklären, dass die verwendeten strukturellen bzw. grammatischen Mittel in den Erzählungen der Altersgruppe von neun bis zehn eine größere Variation bieten. Aufgrund dieser Variationen in den Erzählstrukturen, die im Schlusskapitel erneut diskutiert werden, ist die Verwendung der *dass*-Sätze hinsichtlich der Quantität geringer ausgefallen.

Wenn die absoluten Zahlen in Relation zur Gesamtanzahl der Erzählungen gesetzt werden, ergibt sich, wie folgendes Balkendiagramm zu sehen ist, ein etwas anderes Bild. In Relation zur Anzahl der Erzählungen zeigt sich, dass die *dass*-Sätze insbesondere in der zweiten und in der dritten Klassenstufe frequent benutzt wurden. In der ersten und in der vierten Klassenstufe hingegen werden die *dass*-Sätze weitaus weniger häufig verwendet:

Tabelle 26 *dass*-Sätze in Relation zur Anzahl der Erzählungen



Im Folgenden werden die *dass*-Sätze hinsichtlich der Art der relationalen Verben sowie der Funktion des Komplementsatzes untersucht und im nächsten Schritt im Hinblick auf die Unterschiede innerhalb der Klassenstufen dargestellt.

Bei der Verwendung der *dass*-Konstruktionen in den Erzählungen ist auffällig, dass eine ganz bestimmte Verwendungsweise in allen Klassenstufen auftritt. Hierbei handelt es sich um eine zweckorientierte bzw. finale Verwendung, die in den meisten Fällen durch die Konjunktionen *damit* ersetzt werden kann.

Bsp. (XII) aus der ersten Klassenstufe: der Konnektor *dass* in kausaler Verwendung

1. Klasse_SV_S4, Auszug
001 DANN hat er alles versucht-
002 dass er die KEKse kriegt;

Das Beispiel oben aus der ersten Klassenstufe zeigt, dass die Konjunktion *dass* in diesem Fall verwendet wird, um eine zweckorientierte Handlung zu markieren, und beispielsweise durch eine andere kausal orientierte Konjunktion wie etwa *damit* ersetzt werden könnte. Schwitalla erwähnt, dass „Verben des Fühlens und Korrelate wie *dafür*, *dadurch* eine begründende oder finale Lesart“ nahelegen (Schwitalla 2012: 141). Die Beispiele aus dem Korpus zeigen jedoch, dass nicht unbedingt derartige Indikatoren notwendig sind, um diese Funktionserweiterung von *dass*-Sätzen zu produzieren. Im Korpus werden folgende Verben in den Matrixsätzen der *dass*-Konstruktionen mit einer finalen Lesart verwendet: *versuchen*, *piepen*, *warten*, *bauen*, und *einen Plan machen*. Im Korpus existieren insgesamt zehn Beispiele für diese Verwendungsweise der *dass*-Konstruktion. Die Tabelle unten zeigt die Verteilung der genannten Matrixverben nach den Klassenstufen:

Tabelle 27 Verteilung der Matrixverben nach Klassenstufen

Verb	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
versuchen	2	1		
piepen		2		1
bauen			1	1
warten			1	
einen Plan machen			1	

Auch die nächsten Beispiele aus der dritten und der vierten Klassenstufe zeigen die Kausalrelation zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz an, die durch die Subjunktion *dass* erzeugt wird. In dem Beispiel aus der dritten Klassenstufe wird eine Schleuder gebaut, um hochfliegen zu können, damit letztlich das eigentliche Ziel, nämlich an den Kuchen zu kommen, wie in Zeile 003 illustriert wird, erreicht werden kann:

Bsp. (XIII) aus der dritten Klassenstufe: der Konnektor *dass* in kausaler Verwendung

3. Klasse_VV_S7, Auszug
001 und da haben sie so(.)ne SCHLEUder gebaut, 002 dass sie(.)dann HOCHfliegen- 003 und dann an den KUchen kommen.

Auch im folgenden Beispiel aus der vierten Klassenstufe, wird deutlich, dass durch die Subjunktion *dass* eine Kausalrelation zwischen den beiden Satzteilen angezeigt

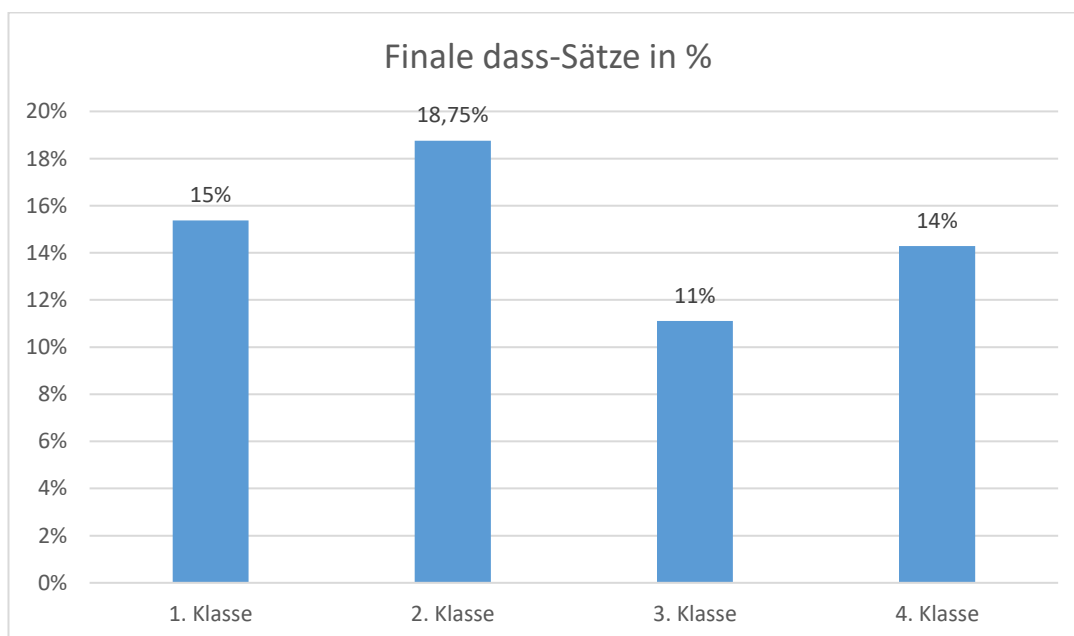
werden kann. Der Grund für das Piepen der Vögel wird in der Zeile 002 dargelegt, nämlich um zu erreichen, dass die Mutter oder irgendein anderer Vogel, der ihnen zur Hilfe eilen soll, vorbeigeflogen kommt:

Bsp. (XIV) aus der vierten Klassenstufe: der Konnektor *dass* in kausaler Verwendung

4. Klasse_VV_S19, Auszug
001 UND die piepen dann-
002 dass die MUTter oder so kommt.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der dass-Konstruktion mit einer finalen Funktion im Verhältnis zu allen anderen Vorkommnissen der dass-Konstruktion innerhalb der jeweiligen Klassenstufe. Bei der Betrachtung der Tabelle ist zu beachten, dass diese Art der Verwendung in allen Klassenstufen in einem ähnlichen Verhältnis zu beobachten ist. Dass die Ergebnisse der zweiten Klassenstufe höher ausgefallen sind als in allen anderen Klassenstufen, ist unter anderem durch die, im Verhältnis mit den anderen Klassenstufen, eher geringe Menge an Teilnehmerinnen und Teilnehmern erklärbar. Die Verteilung wird prozentual dargestellt:

Tabelle 28 Verteilung der finalen dass-Sätze in % nach Klassenstufen



6.1.1.2 Sonstige Konnektoren

Wie bereits Eisenberg in seinem „Grundriss der deutschen Grammatik“ erwähnt, ist die Gruppe der Adverbien äußerst heterogen und umfasst zahlreiche Unterkategorien. (vgl. Eisenberg 2013a: 212). Unterschieden werden in traditionellen Grammatiken in der Regel die Lokaladverbien, Temporaladverbien, Kausaladverbien, Modaladverbien, sowie die bereits vorgestellten Relativadverbien. Adverbien können unterschiedliche syntaktische Funktionen übernehmen: Sie können grundsätzlich adverbial, prädikativ oder auch attributiv⁷⁸ verwendet werden (vgl. ebd.: 213). Für die Interessen dieser Arbeit sind die Untergruppen der so genannten Konjunkionaladverbien und Temporaladverbien im Vordergrund. Aus diesem Grund beschränken sich die folgenden Ausführungen auf diese beiden Unterkategorien der Klasse der Adverbien.

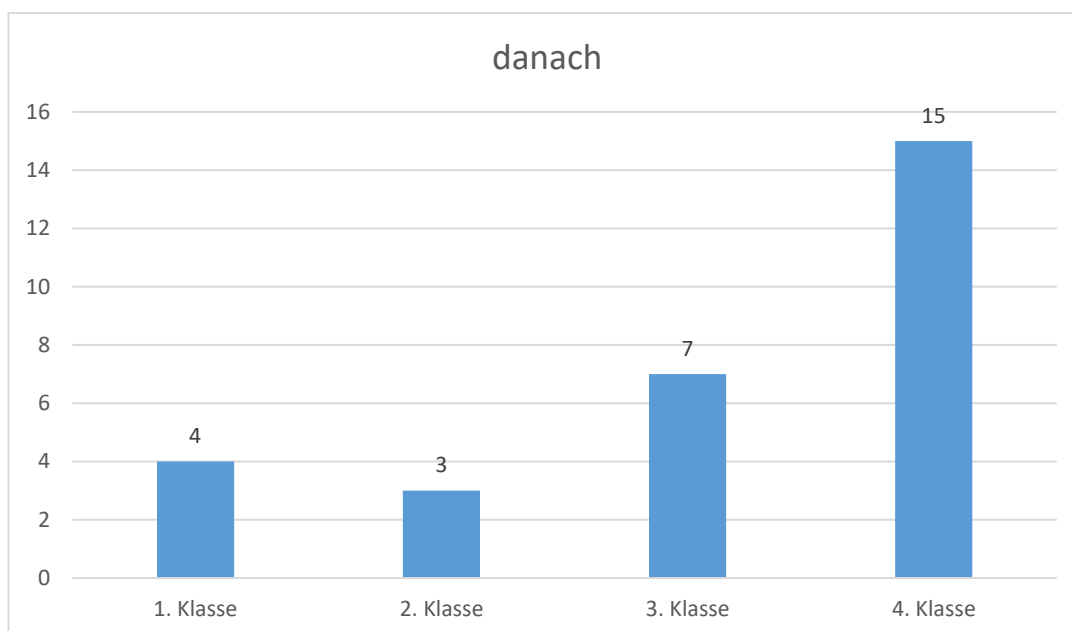
Temporaladverbien markieren die zeitlichen Relationen in Propositionen. Darüber hinaus können Sie auch die zeitlichen Relationen zwischen Ereignissen spezifizieren. Zu den typischen Temporaladverbien zählen *bevor*, *danach*, *gestern* etc. Für die Belange dieses Dissertationsprojektes sind Temporaladverbien, die dazu dienen, die zeitlichen Relationen zwischen Ereignissen bzw. Aussagen zu markieren von eigentlichem Interesse. Aus diesem Grund werden die Temporaladverbien *danach* und *bevor* statistisch erfasst und mit Beispielen illustriert.

Konjunkionaladverbien haben den Satzgliedstatus eines Adverbials, erfüllen aber zugleich auch die satzverbindende Funktion einer Konjunktion. Im Vergleich zu Konjunktionen ist ihre Position im Satz freier; sie können mit gewissen Ausnahmen sowohl im Vorfeld stehen als auch in den Satz integriert sein. Die Konjunkionaladverbien drücken unterschiedliche semantische Beziehungen aus und können in unterschiedliche Gruppen eingeordnet werden: (1.) Gegensatz oder Einschränkung: restriktive, adversative, konzessive Konjunkionaladverbien (*aber*, *jedoch*, *trotzdem*, etc.); (2.) Erklärung und Präzisierung: explikative, konsekutive Konjunkionaladverbien

⁷⁸ Zur attributiven Verwendung gibt Eisenberg keine konkrete Aussage und verweist auf Helbig & Buscha (vgl. 2001: 494f), die von attributiven Funktionen ausgehen (vgl. Eisenberg 2013a: 213). Da die Frage, ob adverbiale auch attributive Funktionen übernehmen können, spielt für die Untersuchungen im Dissertationsprojekt keine entscheidende Rolle, weshalb an dieser Stelle auf genauere Analysen diesbezüglich verzichtet wird.

(*nämlich, und zwar* etc.); (3.) Ursache oder Grund: kausale, logische Konjunkionaladverbien (*daher, deshalb, deswegen* etc.); (4.) Schlussfolgerung: logische und konsekutive Konjunkionaladverbien (*also, demnach, folglich*, etc.). Im Folgenden wird zunächst das Temporaladverb *danach* untersucht, da diese Art der Temporaladverbien auch die Ikonizität der Taxisrelation markieren. Schließlich ist eine weitere Eigenschaft, die im Zusammenhang mit Markiertheit auftaucht, die Ikonizität. „Die zeitlichen Relationen zwischen zwei Ereignissen in der realen Welt (Taxisrelationen) können in der Redekette auf zweierlei Weise kodiert werden: entweder ikonisch (*Er beendete seine Arbeit und ging nach Hause*) oder nicht-ikonisch (*Er ging nach Hause, als er seine Arbeit beendet hatte*)“ (Yevseyev 2003: 11). Die ikonische Taxis zeigt einen Bezug zur Realität, da der Ablauf der Ereignisse dieselbe Taxonomie hat wie auch die zeitliche Abfolge in der Aussage. Die nicht-ikonische Taxonomie ist entgegengesetzt zur zeitlichen Abfolge in der Realität. Mit dem Temporaladverb *danach* werden in der Regel ikonische Taxisrelationen produziert. Das Temporaladverb *danach* gibt es insgesamt 29 Mal im gesamten Korpus. Das Diagramm unten zeigt die Verteilung von *danach* nach den Klassenstufen in absoluten Zahlen:

Tabelle 29 Balkendiagramm zur Verteilung des Lexems *danach* nach Klassenstufen



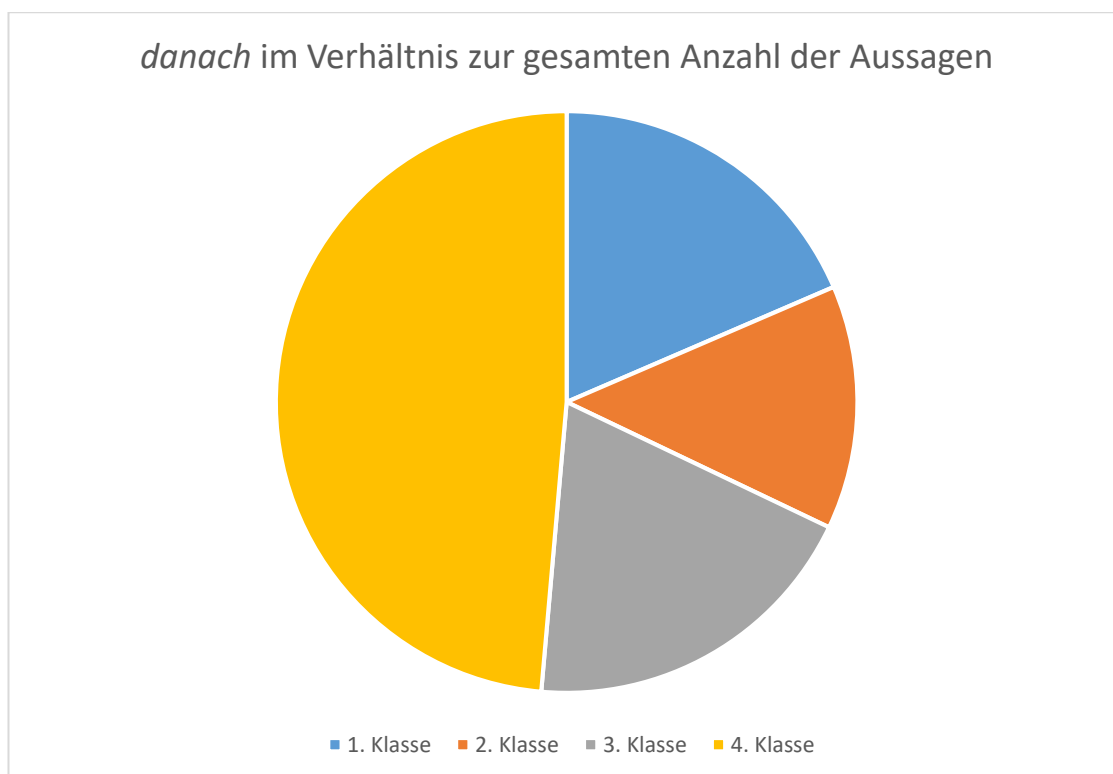
Die Ergebnisse der Zählung des Temporaladverbs *danach* zeigen, dass es einen signifikanten Anstieg insbesondere in der vierten Klassenstufe gibt, wohingegen die Verteilung in den ersten drei Klassenstufen gemessen an der Quantität der Erzählungen

bzw. Aussagen relativ gleichbleibend ist. Der signifikante Unterschied in der Quantität in der vierten Klassenstufe wird insbesondere dann deutlich, wenn die absoluten Zahlen in ein Verhältnis zu der gesamten Anzahl der Aussagen innerhalb der jeweiligen Klassenstufen gesetzt werden. Die folgende Tabelle und das Kreisdiagramm zeigen die Verteilung anhand des Quotienten zwischen den absoluten Vorkommnissen und der Gesamtaussagenzahl. Die folgende Liste zeigt die Anzahl der gesamten Aussagen von allen Erzählarten unterteilt in die Klassenstufen von eins bis vier: 1. Klasse: 552 Aussagen; 2. Klasse: 377 Aussagen; 3. Klasse: 927 Aussagen und in der 4. Klasse: 789 Aussagen.

Tabelle 30 Verteilung des Lexems *danach* im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Aussagen

Adverb	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
<i>danach</i>	0,007246	0,005305	0,007551	0,019011

Tabelle 31 Kreisdiagramm des Lexems *danach* im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Aussagen



Das Adverb *bevor* hingegen drückt im Gegensatz zu *danach* eine Vorzeitigkeit der Handlung aus. Diese nicht-ikonische Beschreibung der Ereignisse taucht im gesamten Korpus lediglich ein einziges Mal in der vierten Klassenstufe auf:

Bsp. (XV) das Adverb *bevor*

4. Klasse_SV_S10, Auszug
001 bevor das schwein in ein KEKS reinbeißen konnte- 002 dann ist das BLUPP das glas, 003 noch mitreingefallen (0.8) HINGefallen,

In dem Beispiel oben treten die Ereignisse, die in den Zeilen 002 und 003 beschrieben werden, vor dem Ereignis in Zeile 001 ein. Da die Taxis der Erzählung der Chronologie der tatsächlichen Ereignisse nicht entspricht, handelt es sich hierbei um eine nicht-ikonische Taxisrelation.

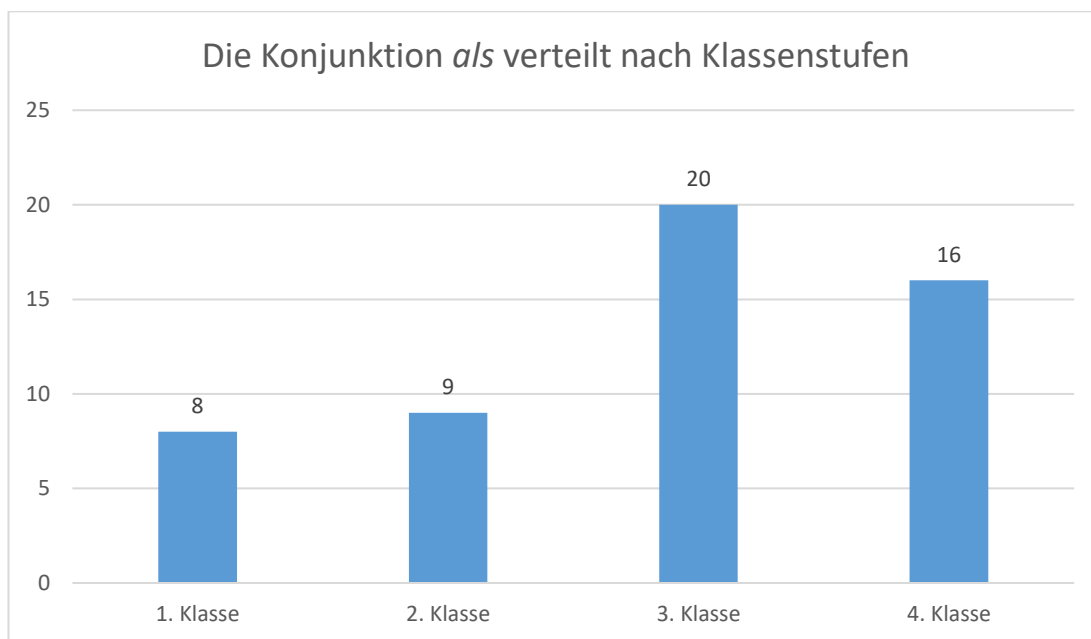
Neben den oben beschriebenen Konnektoren, mit denen es möglich ist, Nebensätze einzuleiten und den Adverbien, wie *danach* und *bevor*, gibt es auch weitere Konnektoren, die dazu dienen können, textuelle Verflechtungen zu etablieren. Im nächsten Beispiel geht es um die Konjunktion *als*, die nicht nur eine Konjunktion ist, sondern auch die Gleichzeitigkeit der beschriebenen Handlungen aufzeigt. Aus diesem Grund ist es ebenfalls interessant für die Betrachtung hinsichtlich der Taxisrelation.

Bsp. (XVI) die Konjunktion *als*

4. Klasse_SG_S17, Auszug
001 im Urlaub da is (0.9) is mir schon mal passiert; 002 wir waren auf KORSika- 003 und da kam plötzlich ne RIEsenhohe welle, 004 als ich(-)im wasser war,= 005 =Und die hat mich einfach UMgeworfen;

Im obigen Beispiel aus der vierten Klassenstufe wird durch die Verwendung von *als* angezeigt, dass die Handlung, die in Zeile 003 beschrieben wird, in dem Moment stattfand, wie auch die beschriebene in Handlung in Zeile 004. Das Diagramm unten zeigt die Verteilung der Konjunktion *als* im Klassenstufenvergleich:

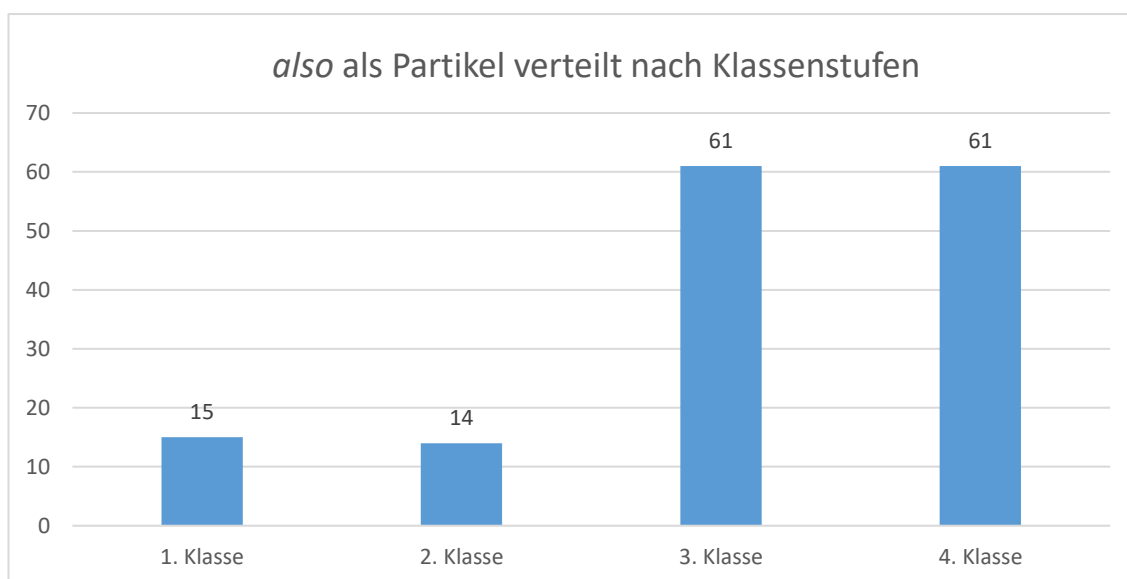
Tabelle 32 Balkendiagramm zur Verteilung der Konjunktion *als* verteilt nach Klassenstufen



Die Verteilung zeigt, dass die Konjunktion *als* in der dritten und vierten Klassenstufe weitaus häufiger erscheint als in den unteren Klassenstufen.

Ein weiteres Lexem, das in den Geschichten der Kinder häufig verwendet wird, ist das Lexem *also*. Dieser Ausdruck kann die Funktion eines Adverbs übernehmen oder als Partikel fungieren. Während die Verwendung als Adverb äußerst selten ist, da es lediglich ein einziges Mal im Korpus auftaucht, ist die Verwendung als Partikel äußerst produktiv wie das folgende Diagramm zeigt:

Tabelle 33 Balkendiagramm zur Verteilung des Partikels *also* nach Klassenstufen



Im folgenden Beispiel wird das Lexem *also* als ein Adverb benutzt, da es die Informationen, die zuvor produziert werden, zusammenfasst und eine Verbindung für weiterführende bzw. anschließende Informationen herstellt. In dieser Funktion ist das Lexem *also* nicht nur zur Kategorie der Adverbien zugehörig, sondern auch ein Konnektor, da es zur textuellen Verflechtung beiträgt. Die Zugehörigkeit zur Klasse der Adverbien wird auch dadurch deutlich, dass das Lexem *also* im Kontext des Beispiels unten auch durch andere Adverbien wie etwa *folglich*, *demzufolge*, *somit*, etc. ersetzt werden kann:

Bsp. (XVII) *also* als Adverb

3. Klasse_VV_S11, Auszug
001 und DANN bauten sie danach ein katapult- 002 erst stellte sich ein KÜken drauf, 003 und dann stellte sich noch eins KÜken drauf, 004 das funktionierte zuERST nicht- 005 aber(-)als das ZWEite drauf war; 006 da wurde(0.8)das eine in die LUFT geschossen- 007 landete KURZ auf dem fensterbrett= 008 und ist RUNtergefallen; 009 also saßen sie wieder in dem NEST und(.)warteten- 010 als eine EUle kam; 011 waren sie glücklich(0.8)und FREUten sich;

Weitaus häufiger, wie auch das Diagramm oben zeigt, sind jedoch die Vorkommnisse von *also* als Diskurspartikel. Einige der Erzählungen wurden mit der Partikel *also* eingeleitet, so auch im Beispiel unten. Diese Art der Verwendung von *also* wird in den meisten Vorkommnissen des Lexems bevorzugt:

Bsp. (XVIII) *also* als Partikel

2. Klasse_VV_S3, Auszug
001 also (.)ich hab gesehen(.)dass die KÜken, 002 sie wollten(.)sie hatten immer verSUcht, 003 dass sie an den MUffin kommen;

Zusätzlich zur Eigenschaft, das initiale Lexem in der Erzählung zu sein, wird *also* ebenfalls verwendet, wenn ein unterbrochener Gedankengang wieder fortgesetzt wird, eine Berichtigung folgt, bei Abweichungen der erzählenden Kinder in eine Metaebene,

oder auch bei Präzisierungen des zuvor Gesagten. Für alle diese genannten Fälle werden im Folgenden Beispiele gezeigt:

Bsp. (XIX) *also* als Fortsetzung eines unterbrochenen Gedankengangs

1. Klasse_VV_S6, Auszug (unterbrochener Gedankengang)
001 ich hab DA gesehn- 002 da waren so KÜ:ken; 003 die haben sich geSTREItet- 004 dann haben sie (1.2) also so ein MUFFin gesehen, 005 DANN wollten sie ihn ho:len,

In dem Beispiel oben wird mit *also* eine Unterbrechung der Erzählung wieder aufgehoben und dient somit erneut als initiales Lexem in der Geschichte auch wenn die Geschichte bereits begonnen wurde, wie in dem gezeigten Beispiel. Von dieser Funktion abweichende Verwendungsweisen werden in den folgenden Beispielen gezeigt:

Bsp. (XX) *also* zur Einleitung einer Korrektur

3. Klasse_VV_S10, Auszug (Berichtigung)
001 die wollten die GANze zeit raus aus dem nest; 002 weil die keinen hunger also weil die nix zu essen hatten;

Das Beispiel oben zeigt in Zeile 002 eine Korrektur des zuvor Gesagten. Die Behauptung, dass die Vögel keinen Hunger hatten, wird infolge des Lexems *also* korrigiert zu dem tatsächlichen Fakt, dass die Vögel in dem gesehenen Video nichts zu essen hatten.

Bsp. (XXI) *also* zur Präzisierung des zuvor Gesagten

1. Klasse_VV_S12, Auszug (Präzisierung)
001 AL:so da waren drei vögel, 002 also kleine Vögel; 003 UND die haben(.)hunger gehabt-

Im obigen Beispiel (Präzisierung) gibt das Kind in Zeile 002 eine genauere Beschreibung des zuvor Gesagten in Zeile 001. Die erwähnten drei Vögel werden in Folge von *also* mit einer präziseren Attribuierung versehen, nämlich, dass sie klein sind.

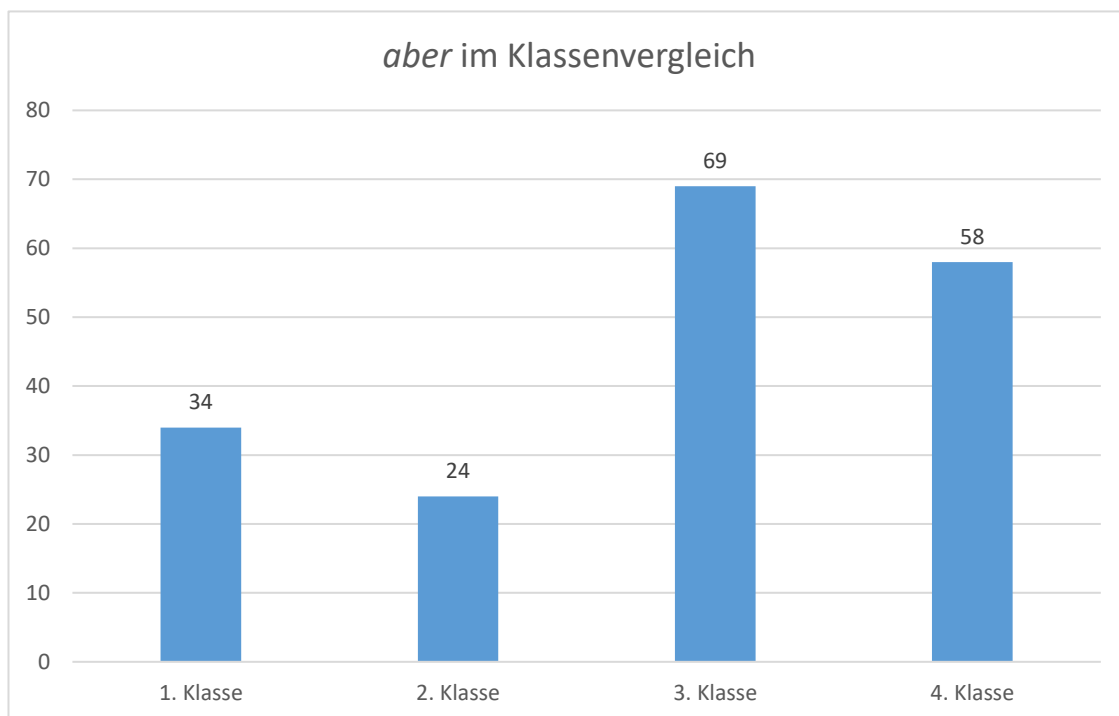
Bsp. (XXII) *also* zur Einleitung einer metatextuellen Aussage

3. Klasse_SV_S9, Auszug (Metaebene)
001 dann hat er sich ein stu:hl geHolt, 002 und wollte DRAUF springen- 003 also anscheinend an den KÜHLschrank; 004 A:ber er ist dage:gen geknallt;

In dem Beispiel (Metaebene) geht das Kind in Zeile 003 mit dem Adverb *anscheinend* über den eigentlichen Inhalt der Nacherzählung hinaus und gibt eine subjektive Vermutung über den gesehenen Gegenstand ab. Diese Einschätzung, die aus der Augenscheinlichkeit des Objekts herrührt, wird durch *also* eingeleitet.

Ein weiterer Konnektor, der häufig im Korpus auftritt ist das Lexem *aber*. Dieses Lexem kann als Konjunktion, Adverb oder Partikel auftreten. Im Folgenden wird lediglich die Funktion als Konjunktion untersucht, da die anderen Formen im Korpus nicht vorkommen. Das folgende Balkendiagramm zeigt die Verteilung von *aber* nach den Klassenstufen in absoluten Zahlen.

Tabelle 34 Balkendiagramm zur Verteilung von *aber* im Klassenstufenvergleich



Auffällig ist, dass die Anzahl ab der dritten Klassenstufe signifikant steigt und auch in der vierten Klassenstufe hoch bleibt. Der Grund für das erhöhte Auftreten in der dritten und in der vierten Klassenstufe ist mit der komplexen Funktion des Konnektors *aber*

zu erklären. Der Konnektor *aber* hat die Funktion eine Gegensätzlichkeit zwischen zwei Sachverhalten anzuzeigen bzw. zu markieren bzw. anzuzeigen, dass etwas nicht den Erwartungen entspricht. Darüber hinaus ist es möglich, mit *aber* eine Einschränkung zu markieren, ähnlich wie das Lexem *jedoch*, das ebenfalls zu der Kategorie der Konjunktionen zählt. Das Beispiel unten zeigt das Lexem *aber* in der Funktion als Konjunktion in Kollokation mit dem Adverb *dann*. In diesem Cluster gibt es im gesamten Korpus die meisten Beispiele. Insgesamt 38 Vorkommnisse sind in der Kollokation von *aber* und *dann* im Korpus zu verzeichnen. Bei insgesamt 197 Vorkommnissen von *aber* macht das einen prozentualen Anteil von ca. 19,3% aus.

Bsp. XXIII *aber* in Kollokation mit *dann*

3. Klasse_SV_S22, Auszug
001 er hat den KEKS zum schluss bekommen-
002 aber DANN kam noch die schüssel auf den kopf;
003 UND er konnte es nicht mehr essen;

Anschließend werden weitere Beispiele für Konnektoren präsentiert, die in geringer Anzahl bzw. nur in bestimmten Klassenstufen im Korpus auftauchen. Das Lexem *um* beispielsweise, das neben der Funktion als Konjunktion auch als Präposition und als Adverb gebraucht werden kann, taucht im Korpus insgesamt zwölf Mal auf. In der Funktion als Konjunktion, die in dieser Arbeit im Fokus steht, gibt es insgesamt sieben Vorkommnisse. Während in der ersten und in der vierten Klassenstufe *um* jeweils einmal auftaucht, gibt es in der Klassenstufe keine Vorkommnisse der Konjunktion *um*. In der dritten Klassenstufe hingegen wird es insgesamt fünf Mal verwendet und ist somit am häufigsten in der dritten Klassenstufe vertreten.

Das folgende Beispiel aus der dritten Klassenstufe zeigt die Verwendung von *um* als Konjunktion. In diesem Beispiel wird mit der Konjunktion *um* eine finale Infinitivkonstruktion eingeleitet.

Bsp. XXIV Konjunktion *um* in einer finalen Infinitivkonstruktion

3. Klasse_VV_S24, Auszug
001 DANN haben die alles versucht;
002 um da DRANzukommen-

Die nächste Konjunktion, die selten im Korpus auftaucht, ist *wenn*. Diese Konjunktion taucht im gesamten Korpus insgesamt drei Mal auf. Dabei verteilt sie sich lediglich auf die Klassenstufen drei und vier. In der dritten Klassenstufe taucht es zwei Mal auf und in der vierten Klassenstufe lediglich einmal. Das folgende Beispiel aus der dritten Klasse zeigt die Verwendung von *wenn* in einem kontrafaktischen Konditionalsatz:

Bsp. XXV Konjunktion *wenn* in einem kontrafaktischen Konditionalsatz

3. Klasse_SV_S16, Auszug
001 Und wenn die rakete mit dem schwein geFLOgen wäre, 002 hätte er die KEKse bekommen;

Die oben gezeigte Konditionalkonstruktion ist kontrafaktisch, da die Rakete in dem Video ohne das Schwein losfliegt, weshalb es dem Protagonisten des Videos weiterhin nicht gelingt an die Kekse zu kommen.

Die Konjunktion *sondern* taucht im gesamten Korpus lediglich vier Mal und auch ausschließlich in der vierten Klassenstufe auf:

Bsp. XXVI Konjunktion *sondern* als Einleitung einer Berichtigung

4. Klasse_SV_S16, Auszug
001 und dann ist es(.)hat es nicht das törtchen RUNtergeholt- 002 sondern ist zu kurz geFAlLEN;

Im obigen Beispiel aus der vierten Klassenstufe wird die negierte Aussage in Zeile 001 durch die Konjunktion *sondern* berichtigt. In dieser Funktion werden alle Vorkommnisse im Korpus gebraucht.

Die nächste Konjunktion, die lediglich in der dritten Klassenstufe auftaucht, ist *obwohl*. Im Beispiel unten wird mit *obwohl* ein konzessiver Nebensatz eingeleitet, da ungeachtet der Tatsache, dass die erzählende Schülerin Angst hatte, hat sie die Handlung trotzdem ausgeführt:

Bsp. XXVII Subjunktion obwohl zur Einleitung eines konzessiven Nebensatzes

3. Klasse_EG_S22, Auszug
001 UND das war halt total lustig; 002 Weil ich obWOHL ich angst hatte; 003 Habe ich es TROTZdem gemacht-

6.1.2 Wortschatzanalyse

Im folgenden Kapitel wird die Verteilung von einzelnen Lexemen aus unterschiedlichen Wortklassen nach den Klassenstufen untersucht. Die Untersuchung der unterschiedlichen Quantität der Vorkommnisse einzelner Lexeme soll insbesondere zeigen, dass auch der Wortschatz einer Entwicklung innerhalb der Primarstufe unterliegt. Um die Entwicklung bzw. Veränderung des Wortschatzes zu zeigen, werden zum einen bestimmte Lexeme hinsichtlich der Quantität untersucht zum anderen werden auch unterschiedliche Verwendungen von Lexemen zur Bezeichnung desselben Gegenstands bzw. Sachverhalts aufgelistet. Die untersuchten Wortklassen sind vornehmlich Substantive.

Der Spracherwerb von Kindern ist nicht mit dem Eintritt in die Schule abgeschlossen, auch wenn die wesentlichen sprachlichen Meilensteine dann bereits gelegt sind. Im Grundschulalter differenzieren sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sowohl rezeptiv als auch expressiv noch weiter aus, und das sprachliche Wissen der Kinder wird immer expliziter. Insgesamt sind die Schuljahre in Bezug auf alle Sprachbereiche eine äußerst kreative Phase, wobei die Fortschritte in der semantischen und pragmatischen Entwicklung besonders evident sind (vgl. u. a. Owens 2016: 313f; Bockmann, Sachse & Buschmann 2020: 35). Mit bereits etwa 6 Jahren umfasst der expressive Wortschatz 5000 bis 6000 Wörter, sodass Kinder die gebräuchlichsten Ausdrücke und Wendungen mühelos verstehen und sich differenziert ausdrücken können. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder in diesem Alter einen passiven Wortschatz von 10.000 bis 14.000 Wörtern haben⁷⁹ (vgl. u. a. Kannengieser 2011; Bockmann, Sachse & Buschmann 2020: 28).

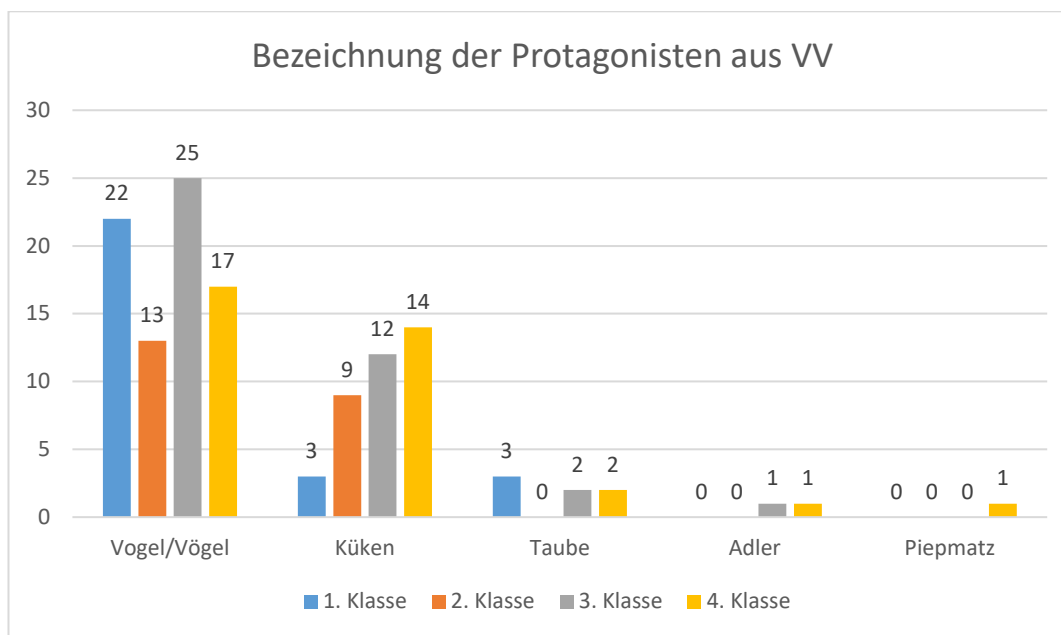
⁷⁹ Die Variabilität bei der Entwicklung des Wortschatzes kann durchaus sehr groß sein, insbesondere in den ersten beiden Lebensjahren weisen Kinder in der Wortschatzentwicklung, sowohl im aktiven

Zunächst werden die Protagonisten des VV untersucht⁸⁰. Das meistgenutzte Lexem zur Bezeichnung dieser ist *Vogel* bzw. die Pluralform *Vögel*. Die Singular- und Pluralform werden zusammen im Korpus insgesamt 81 Mal verwendet. An zweiter Stelle zur Bezeichnung der Protagonisten des VV ist das Lexem *Küken*, bei diesem Lexem gibt es morphologisch keine Unterscheidung zwischen der Singular- und der Pluralform. Das Lexem *Küken* wird insgesamt 37 Mal verwendet. An dritter Stelle in der Rangliste zur Bezeichnung der Protagonisten des VV, befindet sich das Lexem *Taube* mit sieben Vorkommnissen. Dieses Lexem wird lediglich in der Singularform im Korpus verwendet. Weitere seltene Bezeichnungen sind *Adler* und *Piepmatz*. Während die Bezeichnung *Adler* zwei Mal verwendet wird, taucht die Bezeichnung *Piepmatz* nur ein einziges Mal im Korpus auf. Die Bezeichnung *Adler* wird verwendet, da die Kinder das Tier, das am Ende des Videos (Szene 9) den Küken einen Wurm zuwirft, mit einem Adler verwechseln. Der Grund dafür liegt insbesondere an der Größe des Tieres, das beim Vorbeifliegen, einen Schatten auf das gesamte Nest wirft. Der Hauptgrund für die Verwendung des Lexems *Taube* liegt, wie bereits in der Fußnote oben beschrieben, daran, dass die Kinder die typischen Gurr-Geräusche der Muttertaube wahrnehmen, wodurch einige Kinder in der Lage waren, diese Unterart aus der Gruppe der Vögel auszumachen. Optisch gibt es keine besonderen Merkmale bei den Küken selbst, die auf die Art der Vögel auf Anhieb zurückführbar sind. Die Tabelle unten zeigt die Verteilung der genannten Lexeme nach Klassenstufen:

als auch im passiven Wortschatz eine hohe Variabilität aus, die im weiteren Verlauf der Entwicklung immer geringer wird (vgl. u. a. Klann-Delius 2016; Bockmann, Sachse & Buschmann 2020: 25f).

⁸⁰ Die dargestellten Vögel sollen tatsächlich Tauben darstellen. Dies wird jedoch lediglich durch eine Schrifttafel deutlich, die in der Eröffnungsszene des Videos ersichtlich ist. Auf der Tafel steht das englische Wort für Taube, nämlich *pidgin*. Diesen Hinweis können die Kinder nicht verstehen. Ein weiterer Hinweis auf die Art der Vögel ist das Gurren der Mutter, die in der Szene 9 ihren Taubenküken einen Wurm zum Essen vorlegt.

Tabelle 35 Balkendiagramm der verschiedenen Lexeme zur Bezeichnung der Protagonisten aus VV



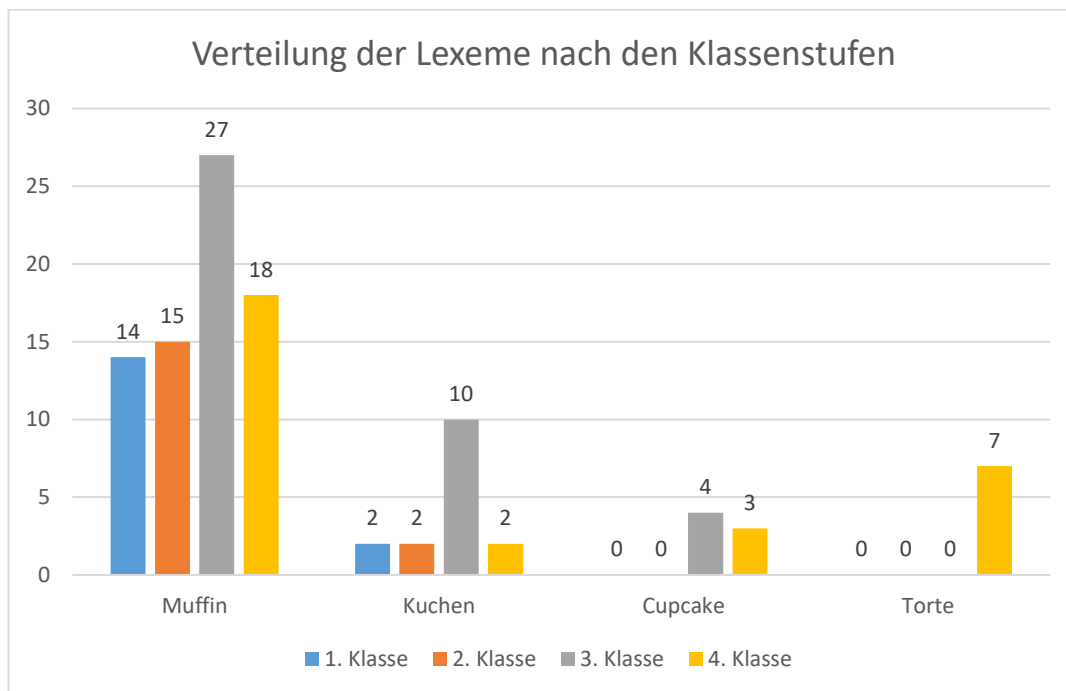
Die Bezeichnung *Piepmatz*⁸¹ wird lediglich einmal im Korpus verwendet. Dieses Lexem ist eine umgangssprachliche Bezeichnung für einen kleinen Vogel. Das Lexem ist ein Determinativkompositum und besteht aus dem onomatopoetischen Verb *piepen* und dem Substantiv *Matz*⁸².

Die folgende lexikalische Untersuchung bezieht sich auf die Szene 3 des Vogelvideos (VV). Hier sehen die Vögel das erste Mal das essbare Objekt, das sie mithilfe von verschiedenen Methoden erreichen möchten. Die benutzten Lexeme für die Beschreibung des Objekts sind folgenden Wörter, die nach ihrer Frequenz hierarchisch geordnet sind: *Muffin*, *Kuchen*, *Torte* und *Cupcake*. Das Lexem *Muffin* taucht insgesamt 74 Mal im Korpus auf, das Lexem *Kuchen* insgesamt 16 Mal. Die Lexeme *Cupcake* und *Torte* hingegen tauchen jeweils sieben Mal im Korpus auf. Das folgende Balkendiagramm zeigt die Verteilung der Lexeme nach den Klassenstufen:

⁸¹ Als *Piepmatz* bezeichnete man einst auch den Adler, der auf Münzen erschien, die im 14. Jahrhundert in Kolmar geprägt wurden (vgl. Mampell 2002: 22).

⁸² Vielfach diminutiv *Mätzchen* „kleiner, spaßhafter Kerl“, im Plural auch „Unsinn, Unfug, Kniff (um Aufsehen zu erregen)“, geläufig in der Wendung *Mätzchen machen* „Unfug, Ausflüchte, Schwierigkeiten machen“ (vgl. Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache).

Tabelle 36 Balkendiagramm der Verteilung der Lexeme zur Bezeichnung des essbaren Objekts Szene 3 nach den Klassenstufen

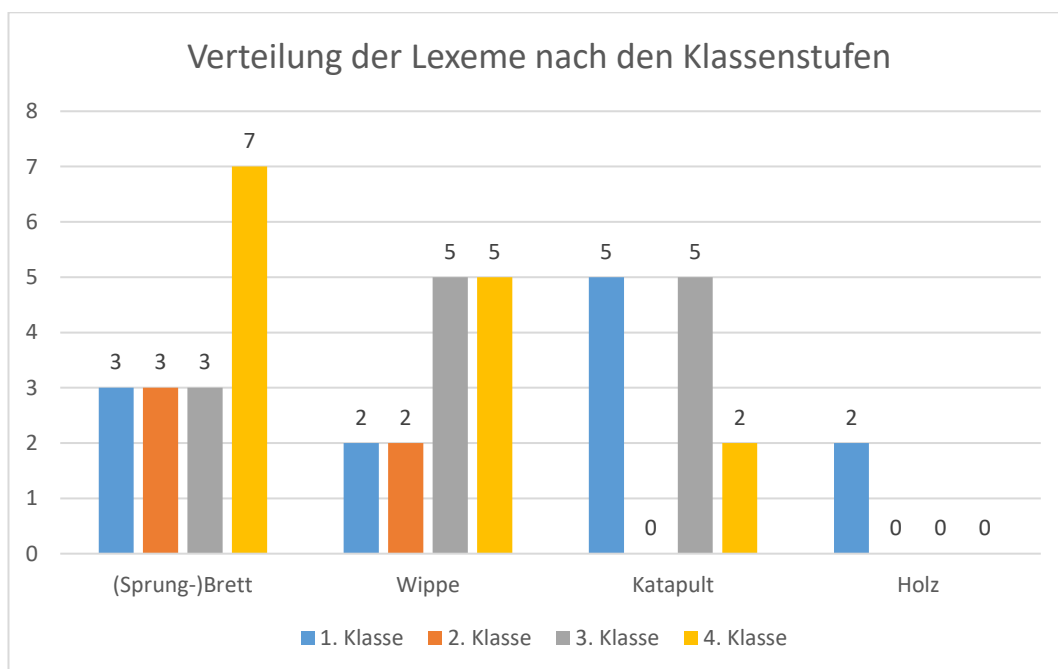


Im Balkendiagramm ist festzustellen, dass das Lexem *Muffin* hauptsächlich bzw. am häufigsten von den Kindern verwendet wird. Das erhöhte Aufkommen in der dritten Klassenstufe ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Anzahl der Teilnehmer in der dritten Klassenstufe im Vergleich zu den anderen Klassenstufen höher ist. Das Lexem *Kuchen* zeigt eine ähnlich gleichbleibende Verteilung nach den Klassenstufen. Auch hier zeigt sich ein signifikanter Anstieg in der dritten Klassenstufe, der darauf zurückzuführen ist, dass die Anzahl der Teilnehmer wesentlich höher ist als insbesondere in der ersten und in der zweiten Klassenstufe. Bei den beiden anderen Lexemen, zeigt sich ein großer Unterschied. Zum einen werden die Begriffe *Cupcake* und *Torte* in den ersten beiden Klassenstufen gar nicht produziert zum anderen ist der Gebrauch dieser Lexeme insgesamt weitaus seltener. Das Lexem *Cupcake* wird in der dritten Klassenstufe vier Mal und in der vierten Klassenstufe drei Mal verwendet. Das Lexem *Torte* hingegen wird lediglich in der vierten Klassenstufe insgesamt sieben Mal verwendet. Dass das Lexem *Torte* lediglich in der vierten Klassenstufe verwendet wird, ist erneut ein Indiz für den erhöhten Variationsreichtum, der mit der vierten Klassenstufe einsetzt.

Die nächste Wortschatzanalyse bezieht sich auf die Szene 6 des VV. Bei dieser Szene versuchen die Vögel mithilfe eines selbstgebauten Katapults an den begehrten Muffin heranzukommen. Die Beschreibung der ausgelösten Hebelwirkung erfolgt durch verschiedene lexikalische Variationen. Am häufigsten ist die Bezeichnung *Brett* bzw. *Sprungbrett*. Insgesamt taucht dieses Lexem 16 Mal im Korpus auf. An der zweiten Stelle befinden sich in der Häufigkeitsliste das Lexem *Wippe*, das insgesamt 14 Mal auftaucht. Die dritte Position wird von dem Lexem *Katapult* belegt, das insgesamt 12 Mal produziert wird. An letzter Stelle taucht für die Beschreibung von Szene 6 aus VV das Lexem *Holz* auf, das insgesamt lediglich zwei Mal produziert wird. Bei der Verwendung von *Holz* gibt es einen starken Bezug zur Materialität des Objekts und weniger zur Funktion, wie etwa bei *Wippe* oder *Katapult*.

Die Tabelle unten zeigt die Verteilung der oben genannten Lexeme nach den Klassenstufen:

Tabelle 37 Verteilung der Lexeme zur Beschreibung der SZ 6 aus VV



Auffällig ist die Verwendung des Begriffs *Holz*, um den Sachverhalt in der Szene darzustellen. Die Verwendung des Lexems *Holz* zur Beschreibung der Katapultfunktion ist lediglich in der ersten Klassenstufe zu beobachten. Der Grund für diese Art der Verwendung ist, dass das Kind nicht genau wusste, wie solch eine Konstruktion zu benennen ist, weshalb die Kinder hier auf die Materialität des Objekts ausweichen und

somit eine genaue Bezeichnung vermeiden. Das Lexem, das am häufigsten verwendet wurde, ist *(Sprung)-Brett*. Während es in den ersten drei Klassenstufen gleichermaßen häufig auftaucht, nämlich jeweils drei Mal, steigert sich die Anzahl in der vierten Klassenstufe auf insgesamt sieben Vorkommnisse. Bei dem Lexem *Wippe* zeigt sich eine steigende Tendenz mit der Erhöhung der Klassenstufe, sodass in den ersten beiden Klassen jeweils zwei Produktionen von *Wippe* stattfinden, in der dritten und vierten Klassenstufe jedoch taucht das Lexem jeweils fünf Mal auf. Das Lexem *Katapult* zeigt in der Verteilung der Häufigkeit keine klare Tendenz, da es sowohl in der ersten als auch in der dritten Klassenstufe jeweils fünf Mal von den Kindern produziert wird. In der zweiten Klassenstufe taucht es dafür nicht auf und in der vierten Klassenstufe lediglich zwei Mal. Insgesamt ist bei der Darstellung des Sachverhalts aus der Szene 6 des VV im Vergleich zu den anderen beobachteten Lexemen ein größerer Variationsreichtum in allen Klassenstufen bis auf die zweite Klassenstufe zu beobachten. In der zweiten Klassenstufe wird insgesamt nur fünf Mal auf den Sachverhalt bzw. auf das Objekt referiert. In der ersten Klassenstufe hingegen insgesamt zwölf Mal mit vier verschiedenen Lexemen. Die Anzahl der Bezugnahmen erhöht sich mit der Klassenstufe. So wird in der dritten Klassenstufe insgesamt 13 Mal mit drei unterschiedlichen Lexemen auf das Objekt referiert. In der vierten Klassenstufe hingegen wird ebenfalls mit drei unterschiedlichen Lexemen insgesamt 14 Mal auf das Objekt referiert. Die stetige Steigerung hier ist darauf zurückzuführen, dass mit dem steigenden Alter auch die Kenntnis von diesem besagten Objekt steigt. Eine Ausnahme bildet hier, wie oben beschrieben, die zweite Klassenstufe, da in dieser Klassenstufe nur sehr wenig auf das Objekt referiert wird bzw. selbst die Anzahl der Referenzen in der ersten Klassenstufe signifikant höher sind.

6.2 Syntaktische Analyse

Für die folgende Analyse der Gesten werden die Gestenphaseneinteilungen nach Kendon und McNeill verwendet. Beide Autoren strukturieren Gesten in Phasen: ‚preparation‘, ‚stroke‘, ‚hold‘ und ‚retraction‘. Die erste Phase ist die so genannte vorbereitende Phase (preparation). In dieser Phase werden die Hände bzw. die Körperteile, mit denen eine Geste ausgeführt wird, in eine bestimmte Haltung gebracht. Außerdem befinden sich die Körperteile bereits am Gestenort. Im Anschluss folgt der Hauptteil der Geste (stroke). In dieser Phase einer Geste wird die eigentliche Bedeutung bzw.

Funktion der Geste ersichtlich. Die Holdphase bezieht sich auf einen spezifischen Abschnitt in der Ausführung von Gesten, in dem eine Handbewegung für einen kurzen Zeitraum stabil gehalten wird, bevor sie in eine andere Bewegung übergeht oder endet. Diese Phase ist entscheidend, da sie nicht nur die visuelle Wahrnehmung des Zuschauers beeinflusst, sondern auch die kognitive Verarbeitung der kommunizierten Information unterstützt, auch wenn es nicht in jeder Gesteneinheit eine Holdphase gibt. Beim ‚hold‘ kann die Geste zusätzliche Bedeutung erlangen, indem sie den Fokus auf bestimmte Inhalte lenkt oder Emotionen verstärkt. Die letzte Phase beendet die Geste, die Form der Hände oder Arme wird aufgelöst, und sie bewegen sich in ihre normale Ausgangshaltung zurück. Die Kategorisierung in verschiedene Phasen ermöglichte es, die Grenzen zwischen mehreren, nacheinander ausgeführten Gesten zu bestimmen.

Die oben beschriebenen Gestenphasen und die Rückzugsphase (*retraction*) ergeben nach Kendon (1980) eine Gesteneinheit (*gesture unit*), jedoch muss nicht jede Geste zwangsweise aus diesen Einheiten bestehen. Einzelne Phasen können fallengelassen oder miteinander verbunden werden wie Bressen & Ladewig (2011) zeigen. Eine Geste besteht jedoch stets aus einem *stroke*, also einer bedeutungstragenden Phase. Ist kein *stroke* vorhanden, wird nicht von einer Geste gesprochen. Nach Müller, Bressen & Ladewig (2013) können Gesten auch so genannte Gestenszenarios bilden. Dabei werden aufeinanderfolgende Gesten durch eine mimetische Verbindung zusammengehalten, d. h., verschiedene Gesten sind aufeinander bezogen, da sie Facetten einer Situation oder eines Ereignisses darstellen. Die Einteilung in Gestenphasen ist insbesondere zur Untersuchung komplexer gestischer Einheiten wichtig, die an proto-syntaktische Strukturen erinnern, wie beispielsweise Fricke (2012) zeigt, oder um den simultanen Gebrauch einer Geste und einer lexikalischen Einheit präzise bestimmen zu können (vgl. Ladewig o. D.).

Für die Darstellung des Gestenraums wird die Unterteilung von McNeill (1995) verwendet.

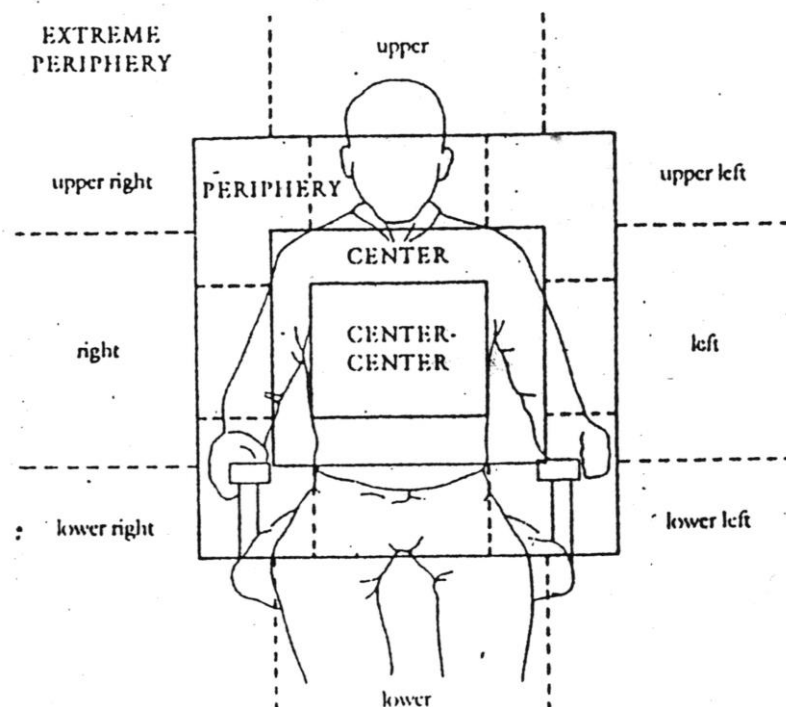


Abb. (6) McNeills Aufteilung des Gestenraums (McNeill 1995)

Für die Beschreibung der Position und der Gestalt der Hände werden die Terminologien und Beschreibungsmethoden von Jana Bressemer in der deutschen Übersetzung verwendet (vgl. Bressemer 2014).

Ein weiteres Kriterium für die multimodale Erforschung von Gesten ist die Untersuchung der Relation der Gesten mit den sprachlichen Äußerungen. Die Bezeichnung ‚lexical affiliate‘ wurde von Schegloff eingeführt, um das Wort mit einer lexikalischen Bedeutung zu bezeichnen, das auf der Ebene der verbalen Äußerung am stärksten mit einer bestimmten redegleitenden Geste korrespondiert (vgl. Schegloff 2003). Dementgegen steht das Modell von McNeill, das so genannte ‚speech-gesture-co-expressivity-Modell. McNeill wendet gegenüber Schegloff ein, dass es Gesten gibt, die ein lexikalisches Bezugswort antizipieren, aber gleichzeitig mit einer anderen lautsprachlichen Einheit, die im weiten Sinn semantisch koexpressiv ist, in Bezug auf den stroke synchronisiert sind (vgl. McNeill 2005: 37f). Mithilfe seines Schlüssel-Schloss-Beispiels versucht McNeill sein Modell verständlich zu machen. Sein Beispiel, um

den Unterschied zwischen Ko-Expressivität und dem ‚lexical affiliate‘ zu verdeutlichen, wäre der folgende Satz, der beschreibt wie ein Schloss funktioniert: "Hebe die Stifte an bis zu ihrer benötigten Höhe, bei der es [möglich] ist den Schlüssel zu drehen." - In diesem Satz wird bei dem Wort "möglich" eine Schlüsseldrehbewegung ausgeführt. Dabei ist der ‚lexical affiliate‘ "Schlüssel" oder "Schlüssel zu drehen". Die Bedeutung der Geste - der co-expressive Teil - allerdings ist, dass es überhaupt möglich ist, den Schlüssel drehen zu können (vgl. ebd.).

6.2.1 Darstellungsarten der Ikonizität

Gestische Darstellungsweisen sind nach Müller (1998; 2014) die Techniken, mithilfe derer Bewegungen der Hände und Arme zu kommunikativen Zeichen werden. Vier Techniken der Gestenherstellung werden bei Müller unterschieden. Diese sind *Agieren*, *Modellieren*, *Zeichnen* und *Repräsentieren*. Beim Agieren werden die Hände so verwendet, als würden sie eine Handlung nachahmen, wie beispielsweise ein Fenster öffnen, ein Glas zum Mund führen oder einen Schlüssel herumdrehen. Diese Technik wird in der Regel verwendet, wenn Handlungen beschrieben bzw. gestisch dargestellt werden. Beim Modellieren hingegen wird die Gestalt eines Objekts in seiner Dreidimensionalität in der Luft geformt. Beim Zeichnen werden die Umrisse eines Objektes zweidimensional in der Luft nachgebildet, häufig mittels des Zeigefingers bzw. der Zeigefinger, da die Nachbildungen in der Regel beidhändig ausgeführt werden. Beim Repräsentieren wird die gesamte Hand zu einem Objekt, wie zum Beispiel, die flache Hand, die die Gestalt eines Fensters verkörpert oder der Zeigefinger, der eine Zahnbürste darstellt. Da Gesten oftmals mehrteilig und multifunktional sind, ist eine klare Trennung zwischen den oben genannten Darstellungsweisen der ikonischen Gesten nicht immer möglich. Des Weiteren können diese Techniken auch ineinander übergreifend auftreten. Im Folgenden werden drei der gestischen Realisierungsarten der ikonischen Repräsentationen mit Beispielen dargestellt⁸³:

⁸³ Für die Darstellungen der ikonischen Gestenarten werden die Gesten aus der Beschreibung der Szene 3 des SV besonders häufig verwendet, da diese genannte Szene häufig durch gestische Kookurrenz wiedergegeben wird. Darüber hinaus sind die hier verwendeten Gesten in der Regel von ikonischer Natur und unterscheiden sich nicht erheblich hinsichtlich der Realisierungsart und -form.

Bsp. I Agierende ikonische Darstellung mit einem Besen aus der Szene 3 aus SV

4.Klasse_SV_S20_Auszug_Besen

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	einmal mit dem	besen so

				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Stroke	Retraction
SÄ	so versucht-	die	kekse	runterzu- schubsen,

SB	
Abb.	Abb. 7
GP	RP

Das Beispiel I zeigt eine ikonische Geste mit der Darstellungstechnik des Agierens, da der Schüler mit der rechten Hand die Handlung des Stocherns mithilfe eines Besens illustriert. Diese Illustrierung der besagten Handlung erfolgt mit einer Geste, dessen Strokephase mehrfach wiederholt wird. Mit den Aussagen „Besen“ und „runterschubsen“ referiert das Kind zum einen auf das Objekt, das verwendet wurde, um an die Kekse heranzukommen zum anderen referiert die Bezeichnung *runterschubsen* auf die repetitive Handlung des Stocherns. Anders als in Beispiel IV, wo ebenfalls die Szene 3 aus SV gestisch dargestellt wird, benutzt der Sprecher hier eine einhändige Geste. Er verwendet lediglich die rechte Hand um die im oberen gestischen Raum rechts des Schülers produzierte Geste ikonisch darzustellen. Dabei zeigen seine Hände eine Bewegung, die das Umgreifen eines Besenstiels imitiert. Im folgenden Beispiel II wird die Technik des Zeichnens verwendet, um einen Gegenstand, auf den auch sprachlich referiert wird, gestisch bzw. ikonisch darzustellen, nämlich eine Stranddecke:

Bsp. II Zeichnende ikonische Darstellung einer Stranddecke

3. Klasse_SG_S24, Auszug, Stranddecke

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ		äh

				
Abb	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Stroke	Retraction
SÄ	SO:	ne	strandde- cke-	

Die Abbildung 1 zeigt die Ruheposition der Sprecherin. Davon ausgehend wird in den Abbildungen 3-5 die Zeichnung der Stranddecke vollzogen. Diese Bildergruppe zeigt den eigentlichen stroke der Gesteneinheit. Die Sprecherin zeichnet dabei mit den beiden Zeigefingern der linken und rechten Hand ein Rechteck in der Luft, das der Stranddecke entspricht, worauf das Kind in der selbsterlebten Geschichte referiert. Die Abbildung 6 zeigt die Rückzugsphase, wobei die Geste nicht mit der ursprünglichen

Ruheposition endet, da die Sprecherin im Anschluss an die Rückzugsphase einen Adaptor produziert, dabei kratzt sie sich kurz am Hinterkopf. In der Geschichte berichtet die Sprecherin über die Schwierigkeit, ein Strandtuch bei sehr starkem Wind auf den Sand zu legen. Der Versuch die Stranddecke unter diesen Bedingungen zu verwenden, habe zu witzigen Situationen geführt, weshalb das Kind diese Geschichte erzähle. Da die Decke auf den Boden gelegt wird, richtet sich auch ihr Blick auf den Boden bzw. zur gezeichneten Stranddecke. Die Produktion der Geste ist im unteren Bereich des sichtbaren gestischen Feldes angesiedelt. Auch dies entspricht der Tatsache, dass die Stranddecke dazu verwendet wird, um es auf den Boden bzw. auf den Sand zu legen. Die Übereinstimmung der realen Verortung von Gegenständen und des genutzten gestischen Raums wurde bereits in diversen Untersuchungen festgestellt (vgl. u.a. Singleton 1995; Haviland 2000; Sekine & Kita 2015)

Beispiel III Repräsentierende ikonische Darstellung eines Muffins

3. Klasse VV_S7, Szene 2, Muffin

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	die wollen essen	ähm

SB				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Retraction	RP
SÄ	ein KUchen	oder	muffin,	

In Abbildung 1 zeigt die Handfläche der rechten Hand nach oben. Die Finger sind dabei gespreizt und gestreckt, sodass die Form des Muffins mit der gesamten Hand dargestellt wird. Die Hand ist dabei so gestaltet, dass ein Muffin in den durch die Spreizung der Finger produzierten Raum in der Handfläche hineinpassen würde. Die Geste wird im oberen rechten Feld auf der Höhe des Kinns des Sprechers produziert. Die Nutzung dieses gestischen Raumes verweist ebenfalls wie in Beispiel II auf den tatsächlichen Ort des Muffins im Video. Auch das Gebäck im Video befindet sich in erhöhter Position, weshalb es den Küken schwerfällt, den Muffin zu erreichen. Auch die sprachliche Kookkurrenz bestätigt die Geste als einen Kuchen bzw. Muffin, weshalb diese ikonische Geste als koexpressiv zu bewerten ist. Der Schüler ist sich bei der Benennung des Gebäcks nicht sicher, weshalb er es zunächst als Kuchen deklariert und nach der anschließenden Konjunktion *oder* als Muffin. Auffällig ist dabei die Drehung der Hand, die in Kopräsenz mit der Konjunktion auftritt (Abb. 4). Die Drehung der Hand geht einher mit der Ungewissheit des Kindes und zeigt, dass diese Drehgeste auch als koexpressiv mit mentalen bzw. epistemischen Einstellungen interpretierbar ist.

6.2.2 Modifikation oder Illustrierung?

Sowohl Stukenbrock (2010; 2015) als auch Fricke (2012) untersuchen die Funktionen des Lexems *so* in Verbindung mit redegleitenden Gesten. Während Stukenbrock vier unterschiedliche Varianten des Gebrauchs von *so* in Verbindung mit redegleitenden Gesten ausmacht, die im Folgenden illustriert werden, um den deiktischen

Gebrauch von *so* in Korrelation mit redebegleitenden Gesten oder körperlichen Handlungen zu analysieren, liegt der Fokus bei Fricke auf dem Gebrauch von *so* in Nominalphrasen. Dabei untersucht Fricke insbesondere die Attribuierfähigkeit von Substantiven durch redebegleitende Gesten. Sie stellt sich in ihrer Monographie „Grammatik multimodal“ die Frage, inwiefern redebegleitende Gesten überhaupt ein Gegenstand der systemorientierten Sprachwissenschaft sein können. Die Antwort darauf sucht sie unter anderem mithilfe einer weiteren Fragestellung bzw. mit der Untersuchung, ob Gesten, ähnlich wie Attribute, ein Kernsubstantiv modifizieren oder ob redebegleitende Gesten lediglich das Verbale illustrieren. Um zu zeigen, dass Gesten auch auf der Ebene der Syntax analysierbar sind, untersucht Fricke, inwiefern Gesten in Nominalgruppen integrierbar sind bzw. inwiefern sie dadurch auch eine attributive Funktion erlangen können. Unter Attribuierungen fallen traditionellerweise Teile von Satzgliedern, die Erweiterungen innerhalb eines Satzgliedes darstellen und Substantive modifizieren (vgl. Fricke 2012: 208ff). Fraglich ist für sie, ob Attribute grundsätzlich als semantische Prädikate zu analysieren sind oder ob für die Attribuierung eine eigenständige satzsemantische Beziehung anzunehmen ist. Um die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit gestischer Attribuierung zu beantworten, wendet sie sich zunächst dem satzsemantischen Status des Attributs zu. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass das Attribut grundsätzlich eine potentielle Prädikation ist, die in der Regel in nominalisierter Form auftritt. Dementsprechend ließe es sich auf eine prädikative Grundstruktur zurückführen. Attribute werden demnach satzsemantisch definiert: „Jedes Attribut ist aus einem Prädikate hervorgegangen“ (Becker 1870, Bd. 2: 107). Attribute werden jedoch als syntaktische Erweiterungen des Substantivs behandelt. Wundt charakterisiert die attributive Funktion als „unterscheidende Sonderung der Eigenschaft von dem Gegenstand, welche die Zerlegung in Substantiv und Adjektiv bewirkt“ (Wundt 1900: 251).

Mithilfe von multimodalen Beispielen zeigt Fricke, dass die Bezugnahme auf die Gestalt von Dingen auch lediglich gestisch erfolgen kann. Die Funktion Substantive „näher zu bestimmen“ bzw. zu modifizieren, kann allein durch die Geste erfolgen (Fricke 2012: 203). Aus diesem Grund können redebegleitende Gesten ebenfalls eine attribuierende Funktion einnehmen bzw. eine attribuierende Leistung erbringen. Dadurch gelingt es Fricke nachzuweisen, dass auch (redbegleitende) Gesten in den

Gegenstandsbereich der Grammatik gehören, da Gesten ebenfalls in die grammatische Beschreibung integrierbar sind, weil sie unter anderem, wie oben beschrieben, eine attributive Funktion haben können.

Sowohl Ellen Fricke (2012) als auch Anja Stukenbrock (2010) versuchen bei Ihren Untersuchungen zur syntaktischen Einordnung der Gesten das Lexem *so* mit in die Analyse einzubeziehen. Laut Hennig ist dieses Lexem im Deutschen „zweifelsohne eines der am vielfältigsten einsetzbaren Sprachzeichen überhaupt“ (Hennig 2007: 251). Den Ausdruck *so* beschreibt auch Stukenbrock als einen hochfrequenten Ausdruck im gesprochenen Deutsch, allerdings bleibe die grammatische Klassifikation schwierig (vgl. Stukenbrock 2010: 2). Ehlich bezeichnet das Lexem *so* als „Kandidaten für eine geradezu klassische Unschärfe der Kategorisierung“ (Ehlich 2007: 147). Das Lexem *so* führt entweder zu einer Suche nach semantischer und/oder funktionaler Gemeinsamkeit oder es entsteht eine differenzierende Theoriediskussion. Stukenbrock führt verschiedene Standpunkte für eine Theoriediskussion ein: (u. a.: Hennig (2007), Auer (2006), Thurmair (2001), Streeck (2010) und Weinrich et al. (1993).

Hennig (2007) beanstandet, dass die in verschiedenen Nachschlagewerken zu findenden Wortartenhypothesen keinesfalls alle relevanten Verwendungsweisen von *so* abdecken. Ohne eine Berücksichtigung vokalsprachlicher Merkmale und körperlich-visueller Aspekte der *face-to-face-Interaktion* werde die Untersuchung von *so* immer unscharf bleiben. Auch Auer kritisiert bisherige Klassifikationsansätze hinsichtlich der Einordnung des Lexems *so* (vgl. Auer 2006: 109). Es gebe weitere spezifische „Konstruktionsschemata, die eigene syntaktische, semantische und pragmatische Eigenschaften haben“, die in klassischen Klassifikationssystemen der Lexemklassen nicht berücksichtigt würden. Als Beispiel für die Fehlinterpretation bzw. fehlerhafte Einordnung des Lexems *so* führt Stukenbrock die Analyse von Thurmair an, die behauptet, dass alle Verwendungsweisen von *so* deiktisch sind.⁸⁴ Als Gegenargument für die These von Thurmair legt Stukenbrock mithilfe der Termini von Auer (2000) dar, dass *so* im Vergleichskontext sich eher strukturarbeitend verhält, wohingegen *so*, das von einer Geste begleitet wird, sich eher strukturaufbauend verhält. Laut Streeck (2010)

⁸⁴ Thurmair erarbeitet ihre These im Zuge ihrer Forschung zu den Vergleichen im Deutschen (vgl. Thurmair 2001).

kann so auch als ein Zeigzeichen im Bühlerschen Sinne fungieren. Darüber hinaus inkorporiert so eine visuell wahrzunehmende gestische Handlung in die grammatische Struktur der Rede. (vgl. Streeck 2010: 582). Dementsprechend erfordern bestimmte Verwendungsweisen von so eine Zeigegeste. In Weinrichs (1993) Analyse wird so als bedeutungsrahmend bezeichnet. In der Kategorie der Status-Adverbien gehört es der Subkategorie ‚Rahmen-Adverb‘ an. So verweist auf etwas außerhalb der Sprache Wahrnehmbares und signalisiert dem Hörer nach Verständnishilfen zu suchen. Für Stukenbrock liegt dementsprechend das Hauptaugenmerk auf jenen Verwendungsformen von so, in denen der Ausdruck so eine vom Adressaten wahrzunehmende körperliche Aktivität aufgreift und kontextualisiert. Dies kann von einer zeigenden Bewegung bis hin zu einer gesamtkörperlichen Demonstration reichen. In diesem Sinne bzw. in einem derartigen Kontext ist so immer an Zeigegesten gebunden, weshalb Sennholz (1985) hier sogar von einer „Zeigegestenpflicht“ spricht.

Stukenbrock präsentiert sowohl in ihrem Aufsatz (2010) zum deiktischen Gebrauch des Ausdrucks so als auch in ihrer Monographie *Deixis in der face-to-face-Interaktion* (2015: 419–439) folgende vier verschiedene Varianten für die Verwendungsweisen von so im Zusammenhang mit redebegleitenden Gesten:

1. so sieht/ sehen X⁸⁵ aus + Geste

Stukenbrock spricht bei dieser Konstruktion von einer so genannten „visuellen Evidenz-Konstruktion“, da diese Konstruktion in der Lage ist, den Wahrnehmungsakt des Adressaten temporal an den Äußerungsakt des Sprechers zu binden und verweist dabei den Adressaten, das Objekt in seiner Gestalt bzw. in seinem „Sosein“ wahrzunehmen (Stukenbrock 2010: 5). Im für die vorliegende Arbeit untersuchten Korpus taucht diese Konstruktion nicht auf.

⁸⁵ X steht für einen Ausdruck mit dem auf einen Gegenstand referiert wird. Die Äußerung wird von einer Präsentativgeste begleitet.

2. so + Adjektiv + Geste

Das Lexem *so* tritt auch, wie die zweite Konstruktionsvariante zeigt, in adverbialer Voranstellung zu einem Adjektiv auf. Semantisch betrachtet handelt es sich um Adjektive, die ihre aktuelle Bedeutung in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen Bezugsgegenstand und damit aus dem Kontext erhalten. Häufig werden dabei ikonische Gesten realisiert. Das Adjektiv ist in der Regel an sichtbare Eigenschaften eines Gegenstandes fokussiert. Dabei können unterschiedliche Eigenschaften wie Größe, Höhe, Länge etc. durch die Geste angezeigt werden.

3. so + Verb + Geste

Bei der dritten Konstruktion wird eine Geste in Kombination mit einem Verb realisiert. Das Deiktikon *so* wird in der Regel dem Verb vorangestellt, in selten Fällen auch nach dem Verb produziert.

4. so + Ø + Geste/Performanz/Inszenierung

Bei diesem Konstruktionstyp ist *so* verbal nicht eingebettet. Die kontextualisierte körperliche Aktivität stellt in der Regel mehr als eine einzelne Geste dar und umfasst eine gesamtkörperliche Performanz oder Inszenierung des Sprechers. Der Verweisraum für *so* ist die Performanz des Körpers. Die Performanz des Sprechers bzw. sein Körper und der Zeigende selbst sind Subjekt und Objekt der Zeighandlung zugleich. Das Modaldeiktikon *so* spielt bei dieser Konstruktion die Schlüsselrolle als Vermittlungsglied zwischen Herstellungs- und Performanzhandlungen der Akteure.

Fricke (2012: 213-229) untersucht auch die Einschätzung einiger Autoren, dass das Deutsche, zumindest in umgangssprachlichen Varietäten, mit *son* über einen eigenständigen, vollständig grammatikalisierten Artikel verfügt (vgl. u. a.: Keller 2004; Heusinger, Chiriacescu & Deichsel 2010). Als Begründung für diese These wird angeführt, dass es Parallelen zum Flexionsverhalten des definiten und indefiniten Artikels gibt. Auf die Diskussion, ob *so* als ein vollständig grammatikalisierte Artikel gilt oder nicht, wird im Folgenden nicht eingegangen, da der Fokus dieser Arbeit vielmehr

auf der Untersuchung der Art und der Funktion von multimodalen Attribuierungen liegt.

Mithilfe der Darstellung einer spezifischen Verkaufssituation⁸⁶ zeigt Fricke, dass in bestimmten situativen Kontexten eine Geste obligatorisch ist. Um dies zu zeigen, entwirft sie eine fiktive Situation in einem Bekleidungsgeschäft. Für die Zwecke dieser Arbeit präsentiere ich lediglich vier ihrer fünf Beispieläußerungen in leicht abgewandelter Form. Bei diesem Sachverhalt zeigt ein Verkäufer eine Auswahl an Pullovern. In dieser konstruierten Situation werden dem Kunden fünf mögliche Aktionen zur Auswahl gegeben, die unten als A, B, C, und D präsentiert werden.

A: ich hätte gerne den Pullover. (mit Zeigegeste)

B: ich hätte gerne sonen Pullover. (mit Zeigegeste)

C: ich hätte gerne einen Pullover.

D: ich hätte gerne sonen Pullover. (Geste, die einen V-Ausschnitt nachahmt)

Mit diesen Aussagen soll gezeigt werden, dass jede Option eine Auswirkung auf die Definitheit und die Unangemessenheit bzw. Angemessenheit der Auswahlmöglichkeiten hat:

A: definit/definit = bestimmter Pullover (Token) (eines bestimmten Typs)⁸⁷

B: indefinit/definit = unbestimmter Pullover (Token) eines bestimmten Typs

C: indefinit/indefinit = unbestimmter Pullover (Token) eines unbestimmten Typs

D: indefinit/ definit = unbestimmter Pullover (Token) eines bestimmten Typs

⁸⁶ Die konstruierte Situation ist inspiriert von einer Arbeit von Hole & Klumpp (2000), die sich mit der Definitheit und insbesondere auch mit dem Gebrauch von dem indefiniten Artikel *son* beschäftigt. Der Grundgedanke von Hole und Klumpp ist, für die Differenzierung zwischen definit und indefinit einerseits und der Unterscheidung zwischen Type und Token andererseits eine Kreuzklassifikation vorzunehmen (vgl. Fricke 2012: 219).

⁸⁷ Im Falle A steht das bestimmte Type in Klammern, da nicht unbedingt von einem bestimmten Type ausgegangen werden muss, weil es auch möglich ist, auf ein ganz bestimmtes Exemplar zu verweisen, das selbst beispielsweise ein Unikat ist.

Die doppelte Angabe der Definitheit bezieht sich auf zwei unterschiedliche referentielle Angaben. Die erste Angabe vor dem Schrägstrich bezieht sich auf die Definitheit der sprachlichen Äußerung bzw. auf den gebrauchten Artikel. Die zweite Angabe hingegen gibt an, ob eine Zeigegeste mit der sprachlichen Äußerung kookkurriert. Bei der Option A referiert der Sprecher mit einem definiten Artikel und einer Zeigegeste auf einen bestimmten Pullover. Bei der Option B referiert der Sprecher mit einem indefiniten Artikel und einer Zeigegeste auf einen bestimmten Pullover. Mit der Option C referiert der Sprecher mit einem indefiniten Artikel und benutzt keine Zeigegeste. Die Option C wird somit als unangemessen für den oben beschriebenen situativen Kontext deklariert, da mit dieser Äußerung keine genaue Spezifizierung möglich ist. Mit diesem Beispiel soll illustriert werden, dass (deiktische bzw. ikonische) Gesten nicht zufällig auftauchen, sondern in bestimmten Kontexten ist entweder eine deiktische Geste oder eine abbildende ikonische Geste, die auf das Referenzobjekt verweist, obligatorisch, da die Äußerung ansonsten unangemessen erscheint bzw. andere Implikaturen oder Inferenzen ausgelöst werden können. Bei der Option D wird mit einem unbestimmten Artikel auf eine bestimmte Art von Pullover verwiesen. Der Unterschied zur Option B liegt hauptsächlich in der hier verwendeten Geste. Die ikonische Geste, die einen V-Ausschnitt nachahmt, führt dazu, dass direkt auf einen bestimmten Typus von Pullovern referiert wird, aber nicht auf einen konkreten Pullover wie in B. Also in der Terminologie von Hole & Klumpp referiert die Geste in der Option B auf ein bestimmtes Token, in der Option D hingegen referiert die Geste auf eine bestimmte Unterart in der Kategorie der Pullover, also wieder auf ein Type von Pullovern (vgl. ebd. 2000: 234).

Für die Belange der Untersuchungen dieses Dissertationsprojekts sind die ikonischen Gesten, die in einer Nominalphrase mit dem Lexem *so* bzw. *son* und seinen Flexionsformen auftauchen von besonderer Bedeutung. Die Konstatierung von Herbermann, dass insbesondere die Gesten, die das Lexem *so* begleiten „zufällig oder gelegentlich hinweisende, grundsätzlich aber zunächst einmal darstellende oder mimetische Gesten“ seien trifft insbesondere auf die Ergebnisse der Korpusuntersuchung zu (Herbermann 1988: 73).⁸⁸ In den Erzählungen der Kinder sind die Gesten, die mit dem

⁸⁸ Die These Herbermanns, dass Zeigegesten zufällig auftreten, wurde von Ellen Fricke in ihrer Monographie *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen* bereits widerlegt.

Lexem so kopräsent sind, nahezu immer von ikonischer Natur. Aus diesem Grund tauchen deiktische Gesten im selbst erstellten Korpus der Nacherzählungen in der Regel in Phrasen mit dem Deiktikon so nicht auf. Die Gesten, die bei diesen Phrasen verwendet werden, sind ikonisch, da sie die verbalen Elemente der Phrase mimetisch mit verschiedenen Techniken des Darstellens illustrieren. Dabei werden diverse Techniken verwendet, um Dinge und Handlungen mimetisch dazustellen. Die häufigsten Varianten hinsichtlich der Unterscheidungen für multimodale Phrasen mit dem Deiktikon so nach Stukenbrock (2010) sind die Konstruktionsvarianten 3 und 4⁸⁹. Das liegt daran, dass hauptsächlich Verben bzw. die Beschreibung von Handlungen in einer so-Konstruktion, die in Kombination mit einer ikonischen Geste realisiert wird, von den teilnehmenden Kindern genutzt werden. Die 1. Konstruktion nach Stukenbrock taucht im Korpus nicht auf. Die zweite Konstruktion hingegen, taucht lediglich ohne Geste auf. Insgesamt gibt es nur drei Tokens für die Konstruktion 2.

Nachfolgend wird jeweils ein Beispiel für die Konstruktionen 3 und 4 gezeigt. Bei der Konstruktion 3 von Stukenbrock wird eine Geste von dem Deiktikon so und einem Verb begleitet (IV). In der Konstruktion 4 fällt das Verb weg und die Geste selbst ist performativ bzw. eine Inszenierung einer Handlung (V).

Bsp. (IV) 3. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock

3. Klasse_SV_S5, Auszug, 3. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	als erstes hat er	den BEsen

⁸⁹ Siehe S. 193

SB				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Stroke	Stroke
SÄ	genommen,	und	hat die ganze zeit	SO ?h-

SB		
Abb.	Abb. 7	Abb. 8
GP	Retraction	RP
SÄ	ganze zeit	so DRANGesto- chen,

Im Beispiel (IV) oben wird die 3. so-Konstruktion von Stukenbrock im zweiten Teil (Abb. 4-6) der Erzählung zur Beschreibung der Szene 3 aus SV dargestellt. Im ersten Teil der Darstellung dieser Szene beschreibt die Schülerin den Griff des Protagonisten aus der Videovorlage nach dem Besen (Abb. 2), mit dem er versucht an das Glas mit den Keksen auf dem Kühlschrank zu kommen. In der Abbildung zwei zeigt sich eine Kopräsenz zwischen der sprachlichen Äußerung und der produzierten Geste. In der sprachlichen Äußerung wird das Verb *nehmen* verwendet. Das Verb *nehmen* bezieht sich dabei lediglich auf die Faktizität der Handlung, da das Schweinchen einen Besen

als Werkzeug benutzt. Die Geste spezifiziert die Art, wie das Schweinchen den Besen genommen hat, nämlich beidhändig. Es ist auch möglich von einer gestischen Illustrierung der Handlung des Greifens zu sprechen. Bei der Geste wird die Handlung mit beiden Händen ausgeführt. Dabei stehen beide Hände parallel zueinander. Die rechte Hand ist bereits zu einer Faust geformt und zeigt nach vorne. Die bereits geschlossene Faust deutet darauf, dass die rechte Hand den Besenstiel schon festhält. Die linke Hand ist nicht ganz zu einer Faust geballt. Die Finger sind noch leicht geöffnet, weshalb hier von gekrümmten Fingern ausgegangen werden kann. Lediglich der Daumen zeigt eine gestreckte Position. Die linke Hand bewegt sich in der beschriebenen Haltung zur starren rechten Hand, wodurch die koexpressive ikonische Geste komplettiert wird.

Im zweiten Teil der Beschreibung der Szene 3 des SV wird die 3. *so*-Konstruktion von Stukenbrock produziert: Das Deiktikon *so* wird von einem Verb und einer agierenden ikonischen Geste begleitet. Das ausgesprochene Verb im Beispiel ist *drangestochen*. Nachdem der Besen gegriffen wurde, wie im ersten Teil des Beispiels beschrieben, wird im zweiten Teil der Darstellung das Verb agierend gestisch illustriert. Bei der Darstellung der Geste verwendet die Schülerin die Technik des Agierens. Die koexpressive Geste wird mit beiden Händen vollzogen. Die rechte Hand der Sprecherin befindet sich im zentralen unteren Feld des gestischen Raums und behält die Form der Mimese des Festhaltens eines Besenstiels wie für die Abb. 2 oben beschrieben wurde bei. Die linke Hand hingegen befindet sich im oberen zentralen gestischen Raum. Die Hand ist zu einer Faust geballt und anders als bei der linken Hand zeigt die Faust nach vorne in Blickrichtung der Sprecherin. In dieser Haltung werden beide Hände ein Stück weiter nach oben in das obere gestische Feld bewegt. Diese Bewegung ist iterativ und wird zweifach wiederholt. Die Reduplikation in der sprachlichen Äußerung von *ganze Zeit so* (Abb. 7-8) ist dabei auch prosodisch koexpressiv mit der iterativen Bewegung, die das Stochern mit dem Besen nach dem Glas mit den Keksen nachahmen soll.

Das nächste Beispiel (V) zeigt die vierte *so*-Konstruktion nach Stukenbrock. Das Lexem *so* wird lediglich von einer performativen Geste begleitet, ohne die Verwendung von anderen Lexemen. Die Bewegungen der linken und der rechten Hand werden separat untereinander dargestellt und analysiert:

Bsp. (V) 4. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock

1. Klasse_SV_S11, Auszug, 4. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock

SB		
H	Beide Hände	Linke Hand
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	(Adaptor, Kratzen am Arm)	PREPP
SÄ		dann

SB				
H	Linke Hand			
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Stroke	Stroke
SÄ	hat	er	(unver- ständlich- 2 Sek.)	bmmh (onoma- topoetisch)
H		Rechte Hand	Rechte Hand	Rechte Hand
GP		RP	PREPP	Stroke

SB				
H	Linke Hand			
Abb.	Abb. 7	Abb. 8	Abb. 9	Abb. 10
GP	Hold	Stroke	Stroke	Stroke
SÄ	ist das gla:s auf (.) sein KOPF,	das sah SO: lustig aus;	SO,	?h ?h ?h
H	Rechte Hand	Rechte Hand	Rechte Hand	Rechte Hand
GP	Retraction	RP	PREPP	Stroke (dreifache Re- petition)

SB		
H		
Abb.	Abb. 11	Abb. 12
GP	Retraction	RP

Im Beispiel (V) werden die Szenen 11 und 12 gestisch dargestellt. In der Szene 11 wird gezeigt, wie das Schweinchen es zufällig schafft, durch das Anlehnen an den Kühlschrank an das Glas mit den Keksen zu kommen. Durch das Anlehnen an der Kühlschranktür fallen die Kekse hinunter und das Schweinchen

kann eines von den Keksen in der Luft fangen. In den Abbildungen 1-6 wird diese Szene 11 durch das Kind dargestellt. In der Szene 12 wird gezeigt, wie das Glas, also der Behälter der Kekse, auf den Kopf des Protagonisten fällt, gerade in dem Moment als er einen Keks, den er in der Luft fangen konnte, essen wollte. Das Glas stülpt sich über den Kopf des Schweinchens, wodurch der Keks, den er in der Hand hält gegen die Außenwand des Glases knallt. Aus diesem Grund kann das Schwein keinen Keks essen, obwohl es nun endlich einen Keks ergattern konnte. Beide Szenen werden durch die Technik des Agierens dargestellt. Der Schüler stellt mit der offenen linken Hand das Greifen nach einem Keks dar. Dabei zeigt die Handfläche nach oben. Lediglich der Daumen ist gestreckt und zeigt nach oben, alle anderen Finger hingegen sind gekrümmt und zeigen ebenfalls nach oben (Abb. 1). Die Abb. 4 zeigt im weiteren Verlauf, dass der Schüler den Mund öffnet und die linke Hand zum Mund führt. Wie in Abb. 5 gezeigt wird, beginnt der Schüler im Anschluss mit der Darstellung des Glases. Dabei benutzt er die rechte Hand und vollzieht eine bogenförmige Bewegung, die im unteren rechten Gestenfeld beginnt und bis zum oberen rechten Gestenfeld reicht. Die Bewegung endet am Kopf des Sprechers, wie in der Abb. 6 zu sehen ist. Nachdem persönlicher Kommentar zur Geschichte (SÄ unter Abb. 8) beginnt die agierende Darstellung der performativen Geste, die sprachlich lediglich von dem Deiktikon *so* begleitet wird. Nachdem bereits dargestellt wurde, dass sich das Glas auf dem Kopf des Protagonisten befindet, wird nun gezeigt, wie das Schweinchen mit seinem Keks gegen die Außenwand des Glasgefäßes stößt. Die Abbildungen 8-10 illustrieren die Bewegung der linken Hand des Kindes. Diese iterative Bewegung wird insgesamt drei Mal wiederholt. Die Bewegung wird mit jedem dargestellten Stoß gegen die Außenwand des Glases von einem onomatopoetischen Laut begleitet. Der Schüler produziert dabei einen glottalen Plosiv der zusätzlich aspiriert wird (SÄ unter Abb 10). Die 4. So-Konstruktion ist immer komplementär, da die sprachliche Äußerung für eine Koexpressivität der Geste fehlt.

Die 1. und die 2. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock sind in der beschriebenen Form im Korpus nicht zu finden. Die 2. *so-Konstruktion* wird lediglich ohne gestischen Begleiter realisiert. Insgesamt gibt es drei Vorkommnisse: zwei Mal wird die NP *ein kleiner Muffin* realisiert und einmal die NP *ein leckerer Geruch*. Alle vorkommenden NPs mit Adjektiv werden nicht von einer ikonischen Geste begleitet.

Die weitaus frequentere *so-Konstruktion* im eigenen Korpus ist neben der 3. und 4. *so-Konstruktion* nach Stukenbrock folgende Konstruktionen mit dem Deiktikon *so* bzw. *son*:

so + ein + Substantiv bzw. son + Substantiv

Bei diesen Konstruktionen kann das Substantiv von einer ikonischen Geste begleitet werden, die das Substantiv bzw. den referierten Gegenstand ikonisch mithilfe verschiedener Techniken darstellt. Das nächste Beispiel zeigt eine Illustrierung erneut der Szene 6 des SV. Der Schüler verwendet folgende Konstruktion bei der Darstellung der Wippe bzw. des Katapults:

sone + Wippe
+ Geste⁹⁰

Im Beispiel (VI) unten wird die Szene 6 bzw. die Wippe und ihre Funktion mit einer repräsentierenden und einer agierenden Darstellung gestisch dargestellt:

Bsp. VI *so-Konstruktion* mit einem Substantiv
Sone Wippe: 3. Klasse_SV_S20, Auszug

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	und	dann

⁹⁰ Die untereinander Schreibung soll verdeutlichen, dass die Geste auch simultan zur Äußerung des Substantivs realisiert werden kann.

SB				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Stroke	Retraction
SÄ	war	da	sone	WIPpe,

SB	
Abb.	Abb. 7
GP	RP

Die Wippe wird mit beiden Händen repräsentiert, wobei die linke Hand starr ist und die rechte eine Bewegung vollzieht. In der Ausgangssituation sind beide Hände parallel zueinander ausgerichtet. Beide Hände sind offen und lateral zum eigenen Körper, sodass die Handinnenflächen gegenüberliegen und der Daumen oben ist. Die Finger sind dabei gestreckt und zeigen nach vorne. Die Geste beginnt im unteren zentralen gestischen Raum. Die Bewegung der rechten Hand bewegt sich beim Vollzug der Geste zum Körperzentrum. Die rechte Hand vollzieht eine bogenförmige Pendelbewegung, die von der rechten Seite beginnt (Abb. 3-7). In diesem Beispiel ist es nicht so eindeutig, ob die ikonische Geste als koexpressiv oder komplementär zu bewerten ist, jedoch überwiegt die Einschätzung der Komplementarität, da die Bewegung auf die Pendelfunktion der Wippe referiert, die ebenfalls durch Gewichtsverlagerungen in die eine oder die andere Richtung pendeln kann.

Im Korpus existieren neben der gestischen Referenz auf das Objekt selbst oder bestimmte funktionelle Eigenschaften des Gegenstands auch besonders häufig Bezüge auf die Form der dargestellten Gegenstände und Sachverhalte, wie etwa im Videobeispiel (II). Auch dort hat die Sprecherin auf den Gegenstand bezüglich seiner Form referiert bzw. versucht, seine Gestalt gestisch wiederzugeben.

6.3 Analyse der Referentialität

Die Referentialität ist sowohl für die Analyse der Gesten als auch für die Untersuchung der verbalsprachlichen Äußerungen hinsichtlich der Konzipierung einer Erzählung relevant, weshalb der Referentialitätsbegriff eine entscheidende Rolle für die Forschungen in diesem Dissertationsprojekt spielt. Aus diesem Grund werden nun im Folgenden zunächst referentielle Verweise bei der Herstellung der Textkohärenz untersucht und anschließend wird der kohäsive Gebrauch von Gesten, die zur Verflechtung der erzählten Geschichte beitragen, dargestellt und analysiert.

6.3.1 Textreferenz und kohäsive Verflechtung

Im Folgenden werden kohäsionsstiftende Elemente bzw. Phänomene dargestellt und statistisch ausgewertet, die besonders häufig in den Erzählungen vorkommen, weshalb hier keine vollständige Analyse aller kohäsionsstiftenden Mittel präsentiert wird.

Die Bezeichnungen Textreferenz wird hier als Hyperonym für alle anaphorischen bzw. kataphorischen Formen der Herstellung einer Koreferenz verstanden. Bei der statistischen Auswertung wird zwischen Anaphern und Kataphern jedoch nicht unterschieden, da die kataphorische Verwendung für die Herstellung der Referenzidentität im Korpus sehr selten zu beobachten ist. Aus diesem Grund werden insbesondere die Arten von kohäsionsstiftenden Mittel untersucht, die besonders häufig im Korpus auftauchen. Der Hauptfokus liegt dabei auf der nominalen Modifikation, weshalb nicht vollends auf die verbale Modifikation bzw. Rekurrenz eingegangen wird.

Nachfolgend werden insgesamt sieben Kategorien für die Herstellung der Textkohäsion bzw. Textkohärenz mit Beispielen dargestellt und die Quantität der Vorkommnisse statistisch ausgewertet:

1. Pro-Formen (Die Erzeugung der Koreferenz erfolgt in der Regel durch die Wiederaufnahme von eingeführten Diskursreferenten mithilfe von Pronominalformen. In dieser Kategorie kommen alle Pronominalformen, die einen definiten Status aber keine deiktische Funktion haben, als anaphorisches Element in Frage):

Bsp. XVIII Pro-Form:

1. Klasse_SV_S6, Auszug
001 die KEKse haben gewackelt- 002 und DANN sind sie runtergefallen;

Das Beispiel (XVIII) oben zeigt die Wiederaufnahme des definiten Diskursreferenten „die Kekse“ mit der Pronominalform „sie“, das als anaphorisches Element fungiert.

Für die statistische Analyse werden folgende Kategorien zur Herstellung der Textkohäsion von den Pro-Formen unterschieden, obwohl sie rein formal, wie bereits oben beschrieben, auch zu den Pronominalformen gezählt werden können (vgl. Brinker, Cölfen & Pappert 2018): 2. Definite Artikel, die gebraucht werden um auf einen eingeführten Diskursreferenten rekursiv zu verweisen:

Bsp. XIX Definiter Artikel:

4. Klasse_SV_S2, Auszug
001 Da stand oben drauf ne dose mit kekzen 002 Erst hat es versucht die dose oben runterzuholen

Das Beispiel (XIX) oben, dass als ein prototypisches Beispiel für die anaphorische Textverflechtung aufgefasst werden kann, zeigt den Rückverweis auf einen indefiniten Diskursreferenten „ne dose“ mithilfe des definiten Artikels. Bei diesem Beispiel wird ein zuvor für Rezipierende unbekannter Diskursreferent mit dem indefiniten Artikel eingeführt und anschließend wird anaphorisch auf diesen Diskursreferenten, der nun auch für alle Rezipierende bekannt ist, mit dem definiten Artikel Bezug genommen.

2. Adverbien und adverbelle Syntagmen, die auf bestimmte Referenten oder auch auf die gesamte Proposition bzw. Teile der Proposition verweisen. Hierbei wird hauptsächlich das Adverb *da* untersucht, weil mit diesem Lexem ein referentieller Verweis auf eine Lokation hergestellt wird. Darüber hinaus wird dieses Adverb frequent von den Kindern bei der Nacherzählung der Geschichten verwendet.

Bsp. XX Adverbien:

4. Klasse_SG_S12, Auszug
001 wir hatten halt ein dachBO:den; 002 und DA: haben wir ein zimmer gewischt-

Im Beispiel (XX) referiert der Schüler mithilfe des Adverbs „da“ auf den zuvor erwähnten nominalen Diskursreferenten „Dachboden“. Der Rückverweis durch das Adverb führt dazu, dass der Ort, an dem die nachfolgende Proposition in Zeile 002 stattfindet, präzisiert wird bzw. überhaupt als den Ort der Handlung ausgemacht wird.

3. Partitivität: Auch partitive Strukturen können zu den pronominalen Formen gezählt werden, da hier die gleichen Lexeme zur Herstellung der Textreferenz verwendet werden. Der Unterschied ist lediglich, dass bei partitiven Referenzherstellungen das anaphorische Element sich lediglich auf eine Untermenge des eingeführten Diskursreferenten bezieht. Der Diskursreferent selbst repräsentiert hingegen die Hauptmenge. Aus diesem Grund handelt es sich bei der Partitivität um eine genaue Kennzeichnung dafür, dass nur auf einen Teil des Diskursreferenten Bezug genommen wird. Sprachen wie das Finnische beispielsweise haben eine eigene Kasusform für partitive Ausdrücke (vgl. Kiparsky 2001: 317).

Bsp. XXI Partitivität:

3. Klasse_VV_S18, Auszug
001 die VÖ:gel die saßen im nest, 002 dann hat der eine(.) hat einen KU:chen entdeckt-

Im Beispiel (XXI) oben bezieht sich der Schüler mit der Anapher „der eine“ auf den referenzidentischen Ausdruck in Zeile 001 „die Vögel“. Der Unterschied zu den

Beispielen (XVIII) und (XIX) liegt darin, dass mit dem fettmarkierten anaphorischen Element in Zeile 002 der Schüler auf einen Teil aller Vögel Bezug nimmt, da er lediglich die Handlung des einen Vogels im weiteren Verlauf der Erzählung beschreibt und er sich nicht auf alle drei Vögel, die im Video zu sehen sind, bezieht.

4. Ellipsen: Diese Art des Rückverweises auf einen eingeführten Diskursreferenten stellt einen Sonderfall der Phorik dar, da hier das erwartbare anaphorische Element ausgelassen wird. Trotz der Tilgung des anaphorischen Elements wird aufgrund der äußeren Struktur der Äußerung die Verflechtung im Text bzw. die Kohäsion deutlich.

Bsp. XXII Ellipse:

3. Klasse_VV_S23, Auszug
001 erst stellte sich ein KÜ:ken drauf, 002 und dann(.)stellte sich noch eins(.)KÜ:ken drauf- 003 das funktionierte zuERST nicht, 004 a:ber als das ZWEIte[...]drauf war; 005 da wurde das EINE in die Luft geschossen,

Das Beispiel (XXII) oben zeigt eine elliptische Koreferenz, da das anaphorische Element, das die Kohäsion ausmacht, hier getilgt ist. Neben diesen substantivischen Ellipsen existieren auch Verbellipsen, die allerdings aufgrund der Fokussierung auf nominale Elemente im Korpus nicht statistisch ausgewertet werden. Neben den Kategorien, die auch zur pronominalen Form gezählt werden können, gibt es weitere Arten von kohäsionsstiftenden Phänomenen:

5. Lexeme, die in einer Kontiguitätsbeziehung zum Diskursreferenten stehen. Die Textkohäsion bzw. -Kohärenz kann nicht nur durch pronominale Formen hergestellt werden, sondern auch durch Verflechtungen mithilfe von Lexemen, die in einer Kontiguitätsbeziehung mit dem vorangegangenen Lexem stehen. Dabei sind beide Lexeme referenzidentisch. Harweg unterscheidet vier unterschiedliche Arten der Kontiguitätsbeziehung: (i) logisch begründete Kontiguität, (ii) ontologisch begründete Kontiguität, (iii) kulturell begründete Kontiguität und (iv) situationell begründete Kontiguität. Die verschiedenen Arten der Kontiguitätsbeziehungen können lediglich durch das Weltwissen der Produzenten bzw. Rezipienten erschlossen werden (vgl. u. a. Harweg 1979; Brinker, Cölfen & Pappert 2018: 37f). Eine genaue Einteilung der verschiedenen Arten

der Kontiguitätsbeziehungen wird nicht in der Statistik berücksichtigt, da oftmals eine exakte Eingruppierung nicht möglich ist, weil je nach Perspektive bzw. Interpretation, unterschiedliche Kategorisierungen vorgenommen werden können. Die Textverflechtung durch Kontiguitätsbeziehungen ist als ein Grenzfall zwischen der Textkohäsion und der Textkohärenz einzuordnen, da hier auch außersprachliche Informationen und Verweise zur Verflechtung beitragen, nicht nur die verbalsprachlichen Äußerungen:

Bsp. XXIII Kontiguität:

2. Klasse_SV_S3, Auszug
001 dann ist dann die gefriertruhe AUFgegangen- 002 und DANN hat er ist da- 003 sind da(.) ganz viele eiswürfel RUNtergefallen,

Das Beispiel (XXIII) oben zeigt eine Kontiguitätsbeziehung zwischen dem eingeführten Diskursreferenten „Gefriertruhe“ und dem Substantiv „Eiswürfel“. Die Kontiguitätsbeziehung zwischen den beiden Substantiven kann, wie bereits oben erwähnt, schwer in eine der Kontiguitätskategorien nach Harweg eingeordnet werden. So lässt sich für die logische Kontiguitätsbeziehung genauso Argumente finden wie auch für die ontologische oder kulturelle Kontiguität.

7. Wiederholungen von Lexemen: Bei der letzten Art der kohäsionsstiftenden Elemente handelt es sich um die Repetition des eingeführten Diskursreferenten. Durch dieselbe Wiederaufnahme des Textelementes wird eine Textkohäsion erschaffen:

Bsp. XXIV Wiederholung:

2. Klasse_SV_S3, Auszug
001 und DANN hats irgendwann(.) irgendwas gerochen, 002 das waren HALT die cookies - 003 und dann wollte das schwein halt die cookies HA:ben,

Im Beispiel (XXIV) oben wird der eingeführte Diskursreferent „die Cookies“ in der nächsten Zeile 003 wiederaufgenommen bzw. wiederholt ohne die Form oder die Morphologie des Wortes zu verändern.

Für die Darstellungen der statistischen Erhebungen werden im Folgenden Tabellen und Balkendiagramme verwendet, die die Quantität der oben beschriebenen sieben Kategorien der Textreferenz illustrieren. Dabei werden die Kategorien nach den drei verschiedenen Arten der Erzählungen sowie nach den unterschiedlichen Klassenstufen unterteilt. Zunächst folgt die Tabelle in absoluten Zahlen zu der Quantität der kohäsionsstiftenden Mittel zu den selbsterlebten Geschichten (SG):

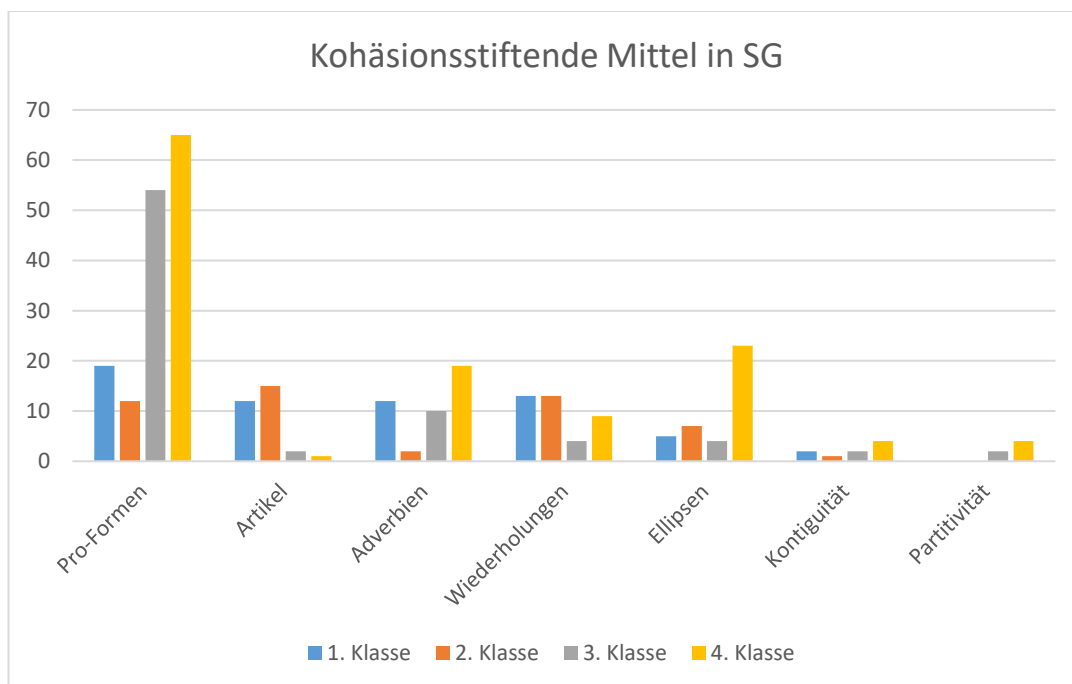
Tabelle 38 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (SG)

Kohäsionsart	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Pro-Formen	19	12	54	65
Artikel	12	15	2	1
Adverbien	12	2	10	19
Wiederholungen	13	13	4	9
Ellipsen	5	7	4	23
Kontiguität	2	1	2	4
Partitivität			2	4

Die Tabelle (38) oben zeigt in absoluten Zahlen die Verwendung der unterschiedlichen kohäsionsstiftenden Mittel verteilt nach den Klassenstufen. Dabei ist insbesondere zu beobachten, dass die Partitivität eine Strategie ist, die erst ab der dritten Klassenstufe verwendet wird. Die Betrachtung der beiden anderen Arten der Erzählungen der Kinder zeigt ein ähnliches Bild, wie im Folgenden noch gezeigt wird. Des Weiteren fällt auf, dass die Verwendung der Pro-Formen in der dritten und vierten Klassenstufe erheblich steigt, sodass hier behauptet werden kann, dass dies die meistgenutzte Strategie ist in der dritten und in der vierten Klassenstufe. Demgegenüber steht die Verwendung des Artikels zur Herstellung der Textkohäsion, da hier insbesondere in der ersten und zweiten Klassenstufe diese Strategie besonders häufig verwendet wird, vor allem im Vergleich zu der dritten und vierten Klassenstufe. Die Wiederholungen hingegen werden auch in der ersten und zweiten Klassenstufe als Strategie zur Textverflechtung häufig benutzt, während in der dritten und vierten Klassenstufe die Verwendung von Wiederholungen im Verhältnis auch zur Gesamttokenanzahl eher selten ist. Eine weitere Besonderheit in der Verteilung oben ist bei den Ellipsen zu beobachten. Hier ist besonders auffällig, dass die Verwendung von Ellipsen erst in der vierten Klassenstufe

an Häufigkeit signifikant zunimmt, während die Anzahl in den ersten drei Klassenstufen eher als gering einzuschätzen ist. Insgesamt ist unübersehbar, dass in der vierten Klassenstufe die Gesamtanzahl der kohäsionsstiftenden Mittel zunimmt und auch unterschiedliche Strategien regelmäßig verwendet werden. Dies wird noch deutlicher, wenn auch die anderen Arten der Erzählungen ausgewertet werden. Zur besseren visuellen Darstellung der Ergebnisse, werden die Daten in einem Balkendiagramm zusammengefasst:

Tabelle 39 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (SG)



Die folgende Tabelle zeigt die Arten der kohäsionsstiftenden Mittel verteilt nach den Klassenstufen in den Nacherzählungen von (SV):

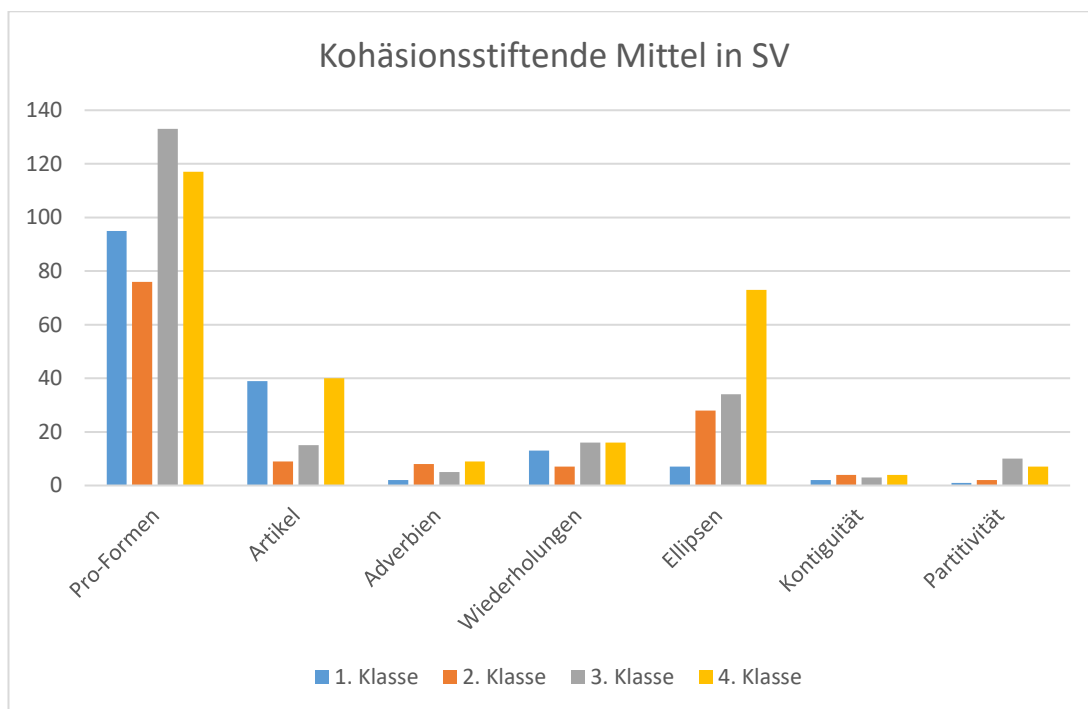
Tabelle 40 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (SV)

Kohäsionsart	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Pro-Formen	95	76	133	117
Artikel	30	9	15	40
Adverbien	2	8	5	9
Wiederholungen	13	7	16	16
Ellipsen	16	28	34	73
Kontiguität	2	4	3	4
Partitivität	1	2	10	7

Die Tabelle (40) oben zeigt die Verteilung der Strategien zur Herstellung der Textkohäsion in den Nacherzählungen von (SV). Einige Parameter, wie etwa die Verteilung der Partitivität ist vergleichbar mit den Ergebnissen aus (SG). Auch bei den Nacherzählungen zu (SV) wird die Partitivität erst ab der dritten Klassenstufe frequent benutzt. Während in der ersten und zweiten Klassenstufe Partitivität als Strategie zur Herstellung der Textkohäsion eher selten verwendet wird. Eine weitere Besonderheit in der Tabelle (40) ist der stetige Anstieg der Ellipsen. Hier ist zu beobachten, dass die Anzahl der Ellipsen sich von der ersten bis zur vierten Klassenstufe nahezu vervierfachen. Auch hier wird deutlich, dass die Ellipse sich erst in der vierten Klassenstufe zu einer frequent genutzten Strategie etabliert. Bei allen anderen Strategien zeigt sich keine besondere Auffälligkeit hinsichtlich der Verteilung.

Zur besseren Illustrierung folgt auch für die Nacherzählungen des (SV) ein Balkendiagramm:

Tabelle 41 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (SV)



Das Balkendiagramm macht insbesondere deutlich, dass die Verwendung von Pronominalformen die weitaus häufigste Strategie zur Herstellung der Textkohäsion ist. Darüber hinaus sind auch die Verwendung von Artikel und auch die Verwendung von Ellipsen eine beliebte Strategie.

Die nächste Tabelle (42) zeigt die Verteilung der kohäsionsstiftenden Mittel nach den Klassenstufen in den Nacherzählungen zu (VV):

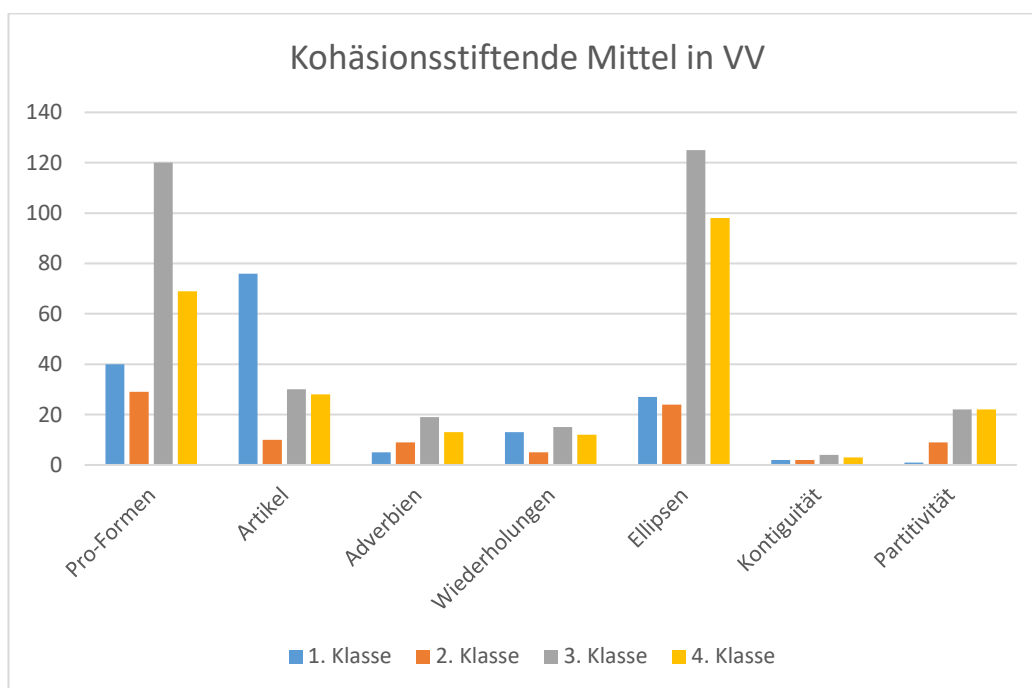
Tabelle 42 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (VV)

Kohäsionsart	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Pro-Formen	40	29	120	69
Artikel	76	10	30	28
Adverbien	5	9	19	13
Wiederholungen	13	5	15	12
Ellipsen	27	24	125	98
Kontiguität	2	2	4	3
Partitivität	1	9	22	22

Die Tabelle (42) oben zeigt ein ähnliches Bild hinsichtlich des Gebrauchs von partitiven und elliptischen Elementen zur Herstellung der Textkohärenz. Auch bei den Nacherzählungen von (VV) gibt es eine signifikante Steigerung in der dritten und der vierten Klassenstufe hinsichtlich der Partitivität und den Ellipsen. Bei der Partitivität ist bereits in der zweiten Klassenstufe eine Steigerung deutlich, auch wenn die Zahlen ab der dritten Klassenstufe deutlich größer sind. Bei den Ellipsen ist der Unterschied zwischen den ersten beiden Klassenstufen und den letzten beiden Klassenstufen in der Primarstufe hinsichtlich der Quantität besonders deutlich. Während die Anzahl in der dritten Klassenstufe im Vergleich zu den ersten beiden Klassenstufen ungefähr vervielfacht wird, zeigt sich in der vierten Klassenstufe eine Vervielfachung der Zahlen im Vergleich. Dies macht deutlich, dass die Ellipse sich bei diesen Nacherzählungen zu (VV) sogar zur am meisten benutzten Strategie avanciert hat. Die Pronominalformen hingegen sind die am zweitmeisten benutzte Strategie gesamtheitlich betrachtet. Insgesamt zeigt sich in der dritten und in der vierten Klassenstufe eine erhöhte Variationsvielfalt bei der Verwendung von kohäsionsstiftenden Mitteln.

Zur besseren Veranschaulichung werden auch für die Nacherzählungen aus (VV) die gewonnen Daten in Form eines Balkendiagramms (43) präsentiert:

Tabelle 43 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (VV)



Das Balkendiagramm macht deutlich, dass in der ersten Klassenstufe die Verwendung von Artikeln als die Hauptstrategie zu beurteilen ist. Daneben sind auch die Pronominalformen sowie die Ellipsen als häufig genutzte Strategie markiert. In der zweiten Klassenstufe hingegen sind die Pronominalformen das meistgenutzte kohäsive Element gefolgt von den Ellipsen. In der dritten und in der vierten Klassenstufe hingegen gleichen sich die Platzierungen von eins bis drei. An erster Stelle kommen die Ellipsen, gefolgt von den Pronominalformen und den Artikeln.

6.3.2 Kohäsionsstiftende Gesten

In diesem Unterkapitel werden Beispiele für kohäsionsstiftende Gesten dargestellt und statistisch ausgewertet. In den deutschen Übersetzungen wird die englische Bezeichnung *cohesives* in der Regel als *Kohäsionsgesten* übersetzt (vgl. u. a. Fricke 2007: 172; Schoonjans 2018: 69). Diese Art der Übersetzung als ein endozentrisches Determinativkompositum vermittelt gleichwohl umso mehr den Eindruck, dass es sich bei diesen Gesten, um eine eigenständige Kategorie mit einer eigentümlichen Form bzw. Gestalt handelt. Dabei heben u. a. Fricke und auch Schoonjans hervor, dass es sich bei solchen Gesten nicht um eine eigenständige Kategorie handelt, sondern um eine mögliche Verwendung von verschiedenen Gestenkategorien. Wie bereits im Kapitel 2.1 beschrieben wurde, versteht McNeill unter kohäsiven Gesten, solche, die durch das wiederholte Auftreten, die Kohäsion von Äußerungen unterstreichen (vgl. McNeill & Levy 1993: 365; McNeill 1995: 16ff). Aus formaler Sicht können kohäsionsstiftende Gesten verschiedene Formen annehmen. Ausschlaggebend ist die Funktion. Sie treten auf, um inhaltlich zusammengehörige, jedoch zeitlich voneinander getrennte Redeteile miteinander zu verbinden (vgl. Fricke 2007: 172). So können diskontinuierliche Äußerungen durch kohäsionsstiftende Gesten miteinander in Verbindung gebracht werden. Dabei können unter anderem die zeitlich voneinander getrennten Gesten ihrer Form nach ähnlich sein, die Position im genutzten gestischen Raum kann ähnlich sein oder ein bestimmter Bewegungsverlauf kann an unterschiedlichen Stellen der Äußerung wiederholt genutzt werden (vgl. McNeill 1995: 16ff; Fricke 2007: 172).

Das folgende Beispiel (VII) zeigt den kohäsiven Gebrauch einer ikonischen Geste. Bei diesem Beispiel produziert der Schüler gleichzeitig mit der Äußerung des Verbs „getreten“ eine ikonische Geste. Diese Geste wird mit der erneuten Verwendung

desselben Verbs nochmalig wiederholt. Zwischen den beiden Produktionen der ikonischen Gesten kehrt der Sprecher wieder in die Ruheposition zurück. Aufgrund dieser zeitlichen und verbalsprachlichen Diskontinuität können diese ikonischen Gesten als kohäsionsstiftende Gesten gekennzeichnet werden: Mit der Abbildung vier beginnt der Schüler die typische Handlung des Fahrradfahrens mit den Händen darzustellen, dabei ahmt er das Treten in die Pedale mit den Händen nach. Die Hände sind zu einer Faust geballt und stehen zunächst parallel zueinander. Anschließend imitieren die geballten Fäuste durch gegenläufige rotierende Bewegungen das Fahrradfahren. Aus verbalsprachlicher Perspektive wird die ikonische Geste von der Äußerung „getreten“ begleitet. In Zeile 004 ist zu sehen, dass das Verb insgesamt dreimal wiederholt wird. Dabei werden die Rotationsbewegungen des in die Pedale Tretens ebenfalls iterativ wiederholt (Abb. 7-8) bis, wie in der Abbildung 9 gezeigt wird, die Bewegung stoppt und der Schüler einen anderen Sachverhalt äußert, nämlich, dass der Ständer seines Fahrrads noch unten gewesen sei. Damit stoppt auch die ikonische Geste und der Sprecher kehrt in die Ruheposition zurück. Im Anschluss beschreibt der Schüler erneut, dass er in die Pedale getreten hat (Abb. 12). Dabei produziert er dieselbe gegenläufige rotierende Bewegung mit den Fäusten, die das Fahrradfahren imitieren soll. Gleichzeitig wird auch dasselbe Verb „getreten“ produziert. Im Anschluss erläutert der Schüler, dass er sich dennoch nicht fortbewegen konnte (SÄ in Abb. 14) und kehrt wieder in die Ruheposition zurück. Die Unterbrechung der beschriebenen ikonischen Geste bzw. die diskontinuierliche Wiederaufnahme der Rotationsbewegung lassen auf einen kohäsiven Gebrauch der gezeigten Gesten schließen:

Bsp. (VII) KG I⁹¹

4. Klasse_SG_S3, Auszug

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	einmal da bin ich FAHRrad ge- fahren,	da bin ich dann so ne kleine SCHANze

SB				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Retraction	RP	PREPP
SÄ	runtergefah- ren- und dann	waren die reifen halt PLATT;	hat die ganze zeit	und DANN

⁹¹ Bei den fettmarkierten Lexemen in den Zeilen zu den verbalsprachlichen Äußerungen wird in den folgenden Videoeispielen simultan eine kohäsive Geste realisiert.

SB				
Abb.	Abb. 7	Abb. 8	Abb. 9	Abb. 10
GP	Stroke	Stroke	Retraction	RP
SÄ	hab ich ge- treten	getreten getreten;	und DANN	war der ständer halt unten;

SB				
Abb.	Abb. 11	Abb. 12	Abb. 13	Abb. 14
GP	PREPP	Stroke	Retraction	RP
SÄ	und	ich hab ge- TRE : ten-	aber das FAHRrad	ging nicht voran;

Das Beispiel (VII) oben zeigt ikonische kohäsionsstiftende Gesten, bei denen die Diskontinuität bzw. der zeitliche Abstand zwischen den kohäsiven Gesten eher als gering einzuordnen ist, da die Geste nach nur einem dazwischengeschobenen Satz erneut auftritt.

Das folgende Beispiel (VIII) zeigt eine andere Art von kohäsiven Gesten, nicht nur hinsichtlich der äußeren Form, sondern auch hinsichtlich der Anzahl der Produktionen und der größeren Distanz zwischen den Vorkommnissen, wie etwa bei der so

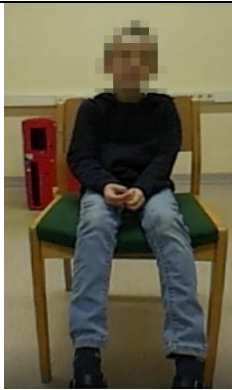
genannten „long-distance anaphora“ (Reuland & Koster 1991; Consten 2013), also einer anaphorischen Verbindung, die auch über weitere Distanzen entstehen kann:

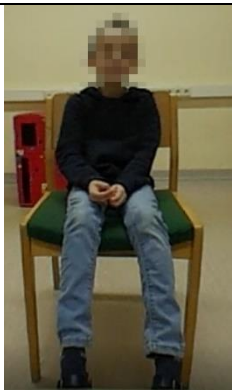
Bsp. (VIII) KG II

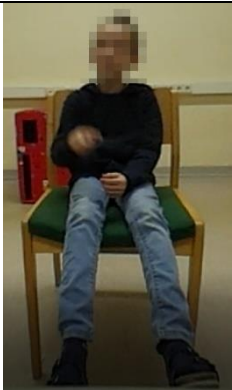
3. Klasse_SV_S15, Auszug

SB		
Abb.	Abb. 1	Abb. 2
GP	RP	PREPP
SÄ	das ist ein SCHWEIN-	das will an

SB				
Abb.	Abb. 3	Abb. 4	Abb. 5	Abb. 6
GP	Stroke	Stroke	Retraction	RP
SÄ	die KEKse	am kühl-schrank;	und der hat	schon ganz VIEL probiert;

SB				
Abb	Abb. 7	Abb. 8	Abb. 9	Abb. 10
GP	RP	PREPP	Stroke	Retraction
SÄ	Mit nem BE:sen das runterzuho- len,	aufn stuhl HOCHzusprin- gen,	dann dann mit ner ra- kete HOCH,	dann aufn

SB				
Abb	Abb. 11	Abb. 12	Abb. 13	Abb. 14
GP	RP	PREPP	Stroke	Stroke
SÄ	FLÜ:Gzeug zu sprin- gen-	dann dann	das zu HO: len; und wenns	dann auf den BO:den ge- knallt-

SB		
Abb.	Abb. 15	Abb. 16
GP	Retraction	RP
SÄ	dann kommen die KE:Kse runter;	

Im Beispiel (VIII) oben benutzt der Sprecher wiederholt den gleichen gestischen Raum, nämlich den oberen rechten gestischen Raum in etwa der Höhe des Kopfes. Die sich wiederholende kohäsive Geste referiert auch verbalsprachlich auf Dinge bzw. Gegenstände, die sich in erhöhter Position befinden. Das erste Mal wird der stroke in der Abbildung drei ausgeführt. Dabei ist die rechte Hand, die nach oben auf Kopfhöhe gestreckt wird, offen und die Handinnenfläche zeigt in die Richtung der aufzeichnenden Kamera. Die verbalsprachliche Äußerung (SÄ in Abb. 3) referiert auf die „Kekse“, die sich in erhöhter Position auf einem Kühlschrank befinden. Anschließend kehrt der Sprecher erneut in die Ruheposition zurück (Abb. 6), um im Anschluss dieselbe Bewegung aus dem ersten stroke erneut auszuführen. Diesmal jedoch in Verbindung mit der verbalsprachlichen Äußerung in der Zeile SÄ in Abb. 8. Das lexikalische Korrelat zum zweiten stroke ist das Verb „hochzuspringen“. Bei diesem Verb liegt der Fokusakzent auf der ersten Silbe, nämlich „hoch“. Die genutzte Geste ist auch in diesem Fall aus semantischer Perspektive mit der verbalsprachlichen Äußerung im Einklang. In der Abb. 11 kehrt der Schüler erneut in die Ruheposition zurück. Der dritte stroke erfolgt im Anschluss (Abb. 13-14). Der Fokusakzent der verbalsprachlichen Äußerung liegt bei diesem stroke auf der ersten Silbe des Verbs *holen*. Erneut ist festzustellen, dass die erhöhte Position der Hand auch aus semantischer Sicht mit der verbalsprachlichen Äußerung in Korrelation steht, da die Kekse, die „geholt“ werden sollen sich immer noch auf dem Kühlschrank in einer erhöhten Position befinden. Zu den

erwähnten Keksen hat der Protagonist in der Geschichte weiterhin keinen Zugang. Die Abbildung neun zeigt, dass der Schüler erneut in die Ruheposition zurückkehrt. Der letzte bzw. vierte stroke bei diesen kohäsiven Gesten erfolgt, wie in der Abbildung zehn zu sehen ist, zusammen mit der verbalsprachlichen Äußerung bei der Abb. 14. Hier bezieht sich der Sprecher auf den Sachverhalt, dass die Kekse alle herunterfallen. Der Fokusakzent liegt auf der ersten Silbe des Substantivs *Kekse*. Es ist dasselbe Wort das akzentuiert wird, wie auch beim ersten stroke. Auch bei diesem stroke 4 befindet sich der Arm bzw. die Hand des Schülers im oberen rechten gestischen Raum des Sprechers, sodass hier von einer kohäsiven Geste gesprochen werden kann. Aus semantischer Sicht ist die erneute erhöhte Position der Hand dadurch erklärbar, dass die Kekse, die sich oben auf dem Kühlschrank befinden, jetzt erst auf den Boden herunterfallen.

Mit den beiden Beispielen konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche Arten von Gestentypen dazu verwendet werden können, eine kohäsive Funktion zu übernehmen. Darüber hinaus wurde auch gezeigt, dass die Distanz zwischen den kohäsiven Gesten größer oder auch kleiner sein kann bzw. lediglich eine Proposition ausgedrückt werden kann oder auch mehrere Propositionen zwischen den kohäsiven Gesten eingeschoben werden können. Letztlich konnte ebenfalls dargestellt werden, dass kohäsionsstiftende Gesten auch mehr als nur zwei Mal innerhalb von Äußerungsketten produziert werden können (vgl. Bsp. VIII).

6.3.3 Adaptoren im Fokus

Adaptoren sind Bewegungen, die oft als unbewusst oder selbstgerichtet interpretiert werden. Sie unterscheiden sich von ikonischen, deiktischen oder metaphorischen Gesten, die in der Regel kommunikative Absichten haben. *Adaptoren* bzw. *Manipulatoren* werden von Ekman & Friesen (1984) als Bewegungen beschrieben, die gelernt wurden, um selbstbezogene oder körperbezogene Bedürfnisse zu befriedigen, bestimmte Körperaktionen auszuführen, Emotionen zu kontrollieren, Kontakte zu entwickeln bzw. aufrechtzuerhalten oder um instrumentelle Aktivitäten zu erlernen (vgl. ebd.: 197). Bisher wurden Adaptoren in der Gestenforschung meist vernachlässigt, weil sie als rein physische, nicht kommunikative Handlungen betrachtet wurden. Jedoch gibt es gute Gründe, warum diese Gesten mehr Beachtung verdienen sollten, da sie

wertvolle Informationen über den emotionalen und kognitiven Zustand des Individuums liefern können. Adaptoren stellen eine wichtige Quelle zur Erfassung emotionaler Zustände dar. Diese unbewussten Bewegungen können als körperlicher Ausdruck emotionaler Zustände interpretiert werden. Wenn ein Individuum beispielsweise nervös ist, kann es dazu neigen, vermehrt an den Fingernägeln zu kauen oder an den Haaren zu ziehen. Indem man Adaptoren systematisch untersucht, könnte die Gestenforschung tiefere Einsichten in die Verbindung zwischen Emotion und Gestik erhalten und verstehen, wie diese nonverbalen Signale emotionale Prozesse anzeigen. Diese Einsichten könnten insbesondere in klinischen oder psychologischen Bereichen wertvoll sein, wo das Erkennen von Stress- oder Angstsymptomen durch unbewusste Bewegungen helfen könnte, besser auf die Bedürfnisse von Patienten einzugehen.

Adaptoren können auch Aufschluss über den kognitiven Zustand eines Sprechers oder einer Sprecherin geben. Sie treten oft in Situationen auf, in denen das Individuum kognitiv stark beansprucht ist, etwa beim Nachdenken oder bei der Entscheidungsfindung. In solchen Momenten ist es üblich, dass Menschen selbstgesteuerte Bewegungen ausführen, wie das Streichen über den Kopf oder das Reiben der Hände. Diese Bewegungen sind möglicherweise ein Zeichen dafür, dass das Gehirn aktiv damit beschäftigt ist, komplexe Probleme zu lösen. Indem Forscher Adaptoren genauer untersuchen, könnten sie einen besseren Einblick in die kognitive Belastung eines Individuums während einer Aufgabe oder einer Kommunikation erhalten. Dies könnte besonders im Bereich der kognitiven Ergonomie oder der Lernforschung hilfreich sein, um beispielsweise herauszufinden, wann Lernende überfordert sind und Unterstützung benötigen.

Adaptoren können auch kulturelle und soziale Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation aufzeigen. Adaptoren, wie sie in einer Kultur ausgeführt werden, könnten in einer anderen Kultur völlig unterschiedlich interpretiert werden. Zum Beispiel könnten einige adaptierende Gesten, die in einer Kultur als Zeichen von Stress oder Nervosität wahrgenommen werden, in einer anderen Kultur als neutral oder sogar höflich gelten. Die Gestenforschung könnte durch die Untersuchung von Adaptoren dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die kulturelle Vielfalt nonverbaler

Kommunikation zu entwickeln. Dies könnte insbesondere in interkulturellen Kommunikationssituationen nützlich sein, in denen Missverständnisse vermieden werden sollen.

Ein weiterer Grund, warum Adaptoren mehr Beachtung finden sollten, liegt in ihrer Rolle in der sozialen Interaktion. Obwohl sie meist als unbewusste, nicht kommunikationsbezogene Bewegungen betrachtet werden, können sie dennoch eine soziale Funktion haben. In sozialen Kontexten signalisieren Adaptoren möglicherweise Unsicherheit oder ein Bedürfnis nach sozialer Bestätigung. Ein Individuum, das häufig Adaptoren zeigt, könnte versuchen, seine Emotionen vor anderen zu verbergen, was jedoch in bestimmten sozialen Situationen als Signal für Nervosität oder Zurückhaltung interpretiert werden könnte. Die systematische Untersuchung solcher subtilen Gesten könnte dazu beitragen, das Verständnis von sozialer Unsicherheit oder sozialem Druck zu verbessern und Möglichkeiten zu eröffnen, wie Menschen in sozialen Interaktionen besser unterstützt werden können.

Schließlich könnten Adaptoren auch einen Einfluss auf die persönliche Selbstwahrnehmung und das Selbstbewusstsein haben. Viele Menschen sind sich ihrer adaptierenden Gesten gar nicht bewusst, doch sobald sie darauf hingewiesen werden, können sie versuchen, diese zu unterdrücken oder zu kontrollieren. In dieser Hinsicht könnten Adaptoren eine Form der Selbstregulierung darstellen, die sowohl die äußere als auch die innere Wahrnehmung eines Individuums beeinflusst. Dies eröffnet interessante Forschungsfragen über die Beziehung zwischen bewusster Kontrolle über nonverbale Verhaltensweisen und dem emotionalen Erleben des Individuums.

Im Folgenden wird gezeigt, dass Adaptoren weiter unterteilt werden können in „Selbstadaptoren“, „Fremdadaptoren“ und „Objektadaptoren“ (Ekman & Friesen 1984: 85; Ekman 2004). Selbstadaptoren sind Berührungen des eigenen Körpers. Fremdadaptoren sind Berührungen von anderen Beteiligten am Diskurs. Objektadaptoren sind Berührungen von Objekten, wie Brillen, Stifte, Kleidung etc. (Krauss, Chen & Chawla 1996). Ein weiteres Unterscheidungskriterium betrifft die ausgeführte Länge der Adaptoren. So ist es möglich, die Adaptoren zu unterteilen in kurze diskrete Adaptoren, die in der Regel unter drei Sekunden lang ausgeführt werden und eine

konkrete Terminierung zeigen. Dahingegen sind kontinuierliche Adaptoren solche, die über längere Zeitspannen produziert werden. Dabei können kontinuierlichen Adaptoren auch übergehen in andere Bewegungen bzw. Gesten. Der Übergang ist in der Regel eher fließend, sodass oftmals keine klare Grenze gezogen werden kann, wie etwa bei den diskreten Adaptoren (vgl. Żywiczyński, Waciewicz & Orzechowski 2017: 279).

Adaptoren wurden in linguistisch geprägten Gestenklassifikationen kaum untersucht.⁹² Müller (1998) nimmt ausnahmsweise Selbstadaptoren in ihr Klassifikationschema auf. Lediglich psychologisch ausgerichtete neuere Arbeiten wurden zu Adaptoren bzw. Manipulatoren verfasst (Neff et al. 2011). Für die Belange dieser Arbeit ist die Beobachtung der Adaptoren von großer Bedeutung, da sie redegleitend und frequent in den Erzählungen der teilnehmenden Kinder erscheinen. Die Form der Adaptoren ist sehr unterschiedlich, weshalb die Untersuchungen hierzu in den meisten Fällen die Funktion betreffen. Zur Funktion bzw. zum kontextuellen Auftauchen der Manipulatoren sagt Ekman, dass sie, entgegen der geläufigen Meinung, nicht unbedingt Anzeiger dafür sind, dass jemand lügt. Ekman hat diesbezüglich Versuche unternommen, die diese Meinung widerlegen (Ekman 2013). Darüber hinaus können nach Ekman Manipulatoren erhöht auftauchen in emotional unbequemen (discomfort) Situationen, aber auch, wenn sich Personen besonders entspannt (relaxed) fühlen (Ekman 2004, 2016; Neff et al. 2011; Ekman, Friesen & Ellsworth 1972).

Die Intentionalität als Unterscheidungskriterium für Gestenarten taucht erstmals bei Ekman und Friesen (1969) auf, um Adaptoren von anderen Gestenarten zu unterscheiden. Diese Auffassung wird durch Kendon (1992, 2004) und Goldin-Meadow (2003: 5) bestärkt. Ekman und Friesen haben einen psychologisch orientierten Zugang zur Gestenforschung und beschreiben Adaptoren als Körperbewegungen, die gewöhnlich unbewusst und ohne kommunikative Intention produziert werden (Ekman & Friesen 1969: 86). Auch Goldin-Meadow verwendet unter anderem *Intentionalität* als Unterscheidungskriterium zwischen Gesten und anderen kinetischen Bewegungen des

⁹² Der Grund für das Desinteresse rührt hauptsächlich daher, dass für Kendon (1992) und viele weitere Autoren Adaptoren von der Klasse der Gesten ausgeschlossen sind, da sie nichtintentional produziert werden.

Körpers, die nicht zu den Gestenarten gezählt werden: “gestures are produced as part of an intentional communicative act (unlike adaptors)...” (Goldin-Meadow 2003: 5).

Ein weiteres Problem in den klassischen Klassifikationsmodellen ist die Prämisse, dass alle redebegleitenden Gesten, die in den Klassifikationen auftauchen, intentional eingesetzt werden. Die Manipulatoren/Adaptoren werden aus diesen Klassifikationen ausgeschlossen, da sie nicht als Gesten gelten (Kendon 1992, 2004: 10). Als Grund für den Ausschluss aus der Gruppe der Gesten wird die *Intentionalität* genannt. Goldin-Meadow (2003: 4f) grenzt die Adaptoren ebenfalls von der Gruppe der Gesten ab, da sie nicht mit der Absicht der Kommunikation produziert würden und der Produzent wenig Bewusstsein für die produzierte Bewegung mitbringe. Gesten hingegen seien Teil eines intentionalen kommunikativen Aktes (vgl. ebd.). Goldin-Meadow bringt hier ein weiteres Kriterium zur Abgrenzung zwischen Gesten und ‚Adaptoren‘, nämlich den Grad des Bewusstseins des Produzenten für die produzierte Körperbewegung.

In dem Artikel *"Self-Touch as Sociality"* untersucht Jürgen Streeck die Rolle von Selbstberührungen im Rahmen menschlicher Interaktionen und stellt die traditionelle Ansicht infrage, dass diese Handlungen auf einen Rückzug aus der sozialen Interaktion hinweisen. Streeck betrachtet insbesondere sogenannte ‚Selbstadaptoren‘ – spontane körperliche Bewegungen wie Kratzen, das Anpassen der Kleidung oder das Berühren des Gesichts, die häufig als unbewusste oder reflexartige Reaktionen zur Selbstberuhigung oder bei psychischer Anspannung interpretiert werden (vgl. Streeck 2020).

Der Begriff *Selbstadaptor* stammt aus der nonverbalen Kommunikation und wurde erstmals in den 1960er Jahren von den Psychologen Paul Ekman und Wallace Friesen definiert. Selbstadaptoren sind Handlungen, die auf den eigenen Körper gerichtet sind und oft in Momenten des Stresses, der Angst oder der Selbstfokussierung auftreten. Beispiele hierfür sind das Spielen mit den Haaren, das Zurechtrücken einer Krawatte oder das Kratzen an der Haut. Diese Verhaltensweisen wurden historisch als Zeichen innerer Zustände wie Nervosität oder der Versuch der Selbstberuhigung gedeutet. Da sie in der Regel ohne bewusste Wahrnehmung durch andere ausgeführt werden, erhalten sie meist wenig externes Feedback.

Streeck jedoch bietet eine differenzierte Sichtweise. Anhand von Videoaufnahmen von Gesprächen zeigt er, dass Selbstberührungen eine kooperative soziale Funktion haben können. Ein Gesprächsteilnehmer passt beispielsweise seine Krawatte an, und ein anderer greift diese Bewegung auf und führt eine ähnliche Handlung aus. Streeck beschreibt dies als „kooperative Selbstberührungssequenzen“ (vgl. ebd.). Diese Bewegungen werden nicht einfach ignoriert oder übersehen, sondern oft von den Interaktionspartnern nachgeahmt, was darauf hinweist, dass Selbstberührungen in die soziale Interaktion integriert werden.

Selbstberührungen sind demnach mehr als nur individuelle Akte der Selbstfürsorge oder der emotionalen Regulation – sie können als feine Mittel zur Koordination sozialer Interaktionen dienen. Streeck zeigt, dass diese Gesten helfen können, den Gesprächsfluss zu steuern, indem sie kurze Pausen schaffen, die es den Teilnehmern ermöglichen, nachzudenken, ihre nächste Äußerung zu planen oder Emotionen zu regulieren. Darüber hinaus können solche Handlungen Empathie oder geteilte Erfahrungen signalisieren, insbesondere wenn die Gesprächspartner unbewusst die Bewegungen des anderen spiegeln.

Diese Perspektive steht auch im Einklang mit der Forschung zu Spiegelneuronen und motorischer Nachahmung, die darauf hindeutet, dass Menschen die Tendenz haben, die nonverbalen Verhaltensweisen anderer nachzuahmen, besonders während sozialer Interaktionen. Studien wie die von Bavelas et al. (1986) zeigten, dass Teilnehmer häufig das Verhalten anderer, einschließlich Selbstberührungen, nachahmen, wenn diese sichtbar sind. Diese Nachahmung wird als Mechanismus angesehen, der die soziale Verbundenheit fördert und die Kommunikation durch subtile Formen der gegenseitigen Koordination unterstützt.

Letztlich erweitert Streecks Arbeit das Verständnis von Selbstadaptoren, indem er sie als Teil der interaktiven und zutiefst sozialen Natur der menschlichen Körpersprache beschreibt. Diese Gesten, die oft als privat oder individuell angesehen werden, spielen eine bedeutende Rolle in der „Choreographie“ alltäglicher sozialer Interaktionen und zeigen, dass selbst die persönlichsten Gesten eine öffentliche, relationale Dimension haben können (vgl. Streeck 2020).

Im folgenden Beispiel wird die Erzählung eines Schülers aus der ersten Klassenstufe präsentiert. In diesem Beispiel wird ein Auszug aus dem SV in sechs Abbildungen dargestellt. Auffällig ist die konstante Pendelbewegung der Beine, die während der Erzählung kookkurriert:

Bsp. (IX) Kontinuierliche Adaptoren

1. Klasse_SV_S3, Auszug

			
Abb. 1	Abb. 2	Abb. 3	Abb. 4
da war	ein SCHWEIN-	(0.8) da war auch	ein KÜHL- schrank

	
Abb. 5	Abb. 6
der wollte plätzchen (-)	KRümelkekse,

Nicht nur im obigen Auszug der Erzählung bewegen sich die Beine mit einer Pendelbewegung abwechselnd von vorne nach hinten, sondern in der gesamten Erzählung. Charakteristisch für Adaptoren ist, dass es keine referentielle Beziehung mit den sprachlichen Äußerungen hinsichtlich der Semantik des Gesagten gibt. Die Bewegungen finden in der Frequenz und Geschwindigkeit in der Regel unabhängig vom

Gesagten statt. Einen Bezug zur Erzählung haben die Bewegungen lediglich hinsichtlich der Handlung des Erzählens selbst, unabhängig vom semantischen Gehalt oder der pragmatischen Bedeutung der in der Erzählung vorkommenden Inhalte. Die Unabhängigkeit von der Proposition ist jedoch nur eine Perspektive der Betrachtung von Körperbewegungen/Gesten. Die Bewegungen der Beine haben eine Korrelation mit dem Prozess des Erzählens selbst, da sie nur dann auftauchen, wenn gerade aktiv erzählt wird. D.h. wenn die Erzählung stoppt oder ins Stocken gerät, so äußert sich das auch in der Pendelbewegung der Beine, sodass in kurzen Erzählpausen die Pendelbewegung der Beine anhält. Auch setzt die Bewegung der Beine mit der Erzählung ein und hört auch mit dem Ende der Erzählung auf, wobei die Verlangsamung der Frequenz der Pendelbewegung auch das Ende der Erzählung bereits andeutet.

Da hier keine Objekte oder Personen in Verbindung mit den Beinbewegungen in Zusammenhang zu bringen sind, kann diese Art von Adaptoren unter die Kategorie der Selbstadaptoren subsumiert werden. Aufgrund der Kookkurrenz während der gesamten Erzählung sind diese Selbstadaptoren als kontinuierlich zu bewerten.

Im nächsten Beispiel wird ein Beispiel für Objektadaptoren gezeigt, die während einer Erzählung zu SV von einer Schülerin der ersten Klassenstufe produziert wird. Das Objekt, das dabei verwendet wird, ist der Stuhl, auf dem die Sprecherin sitzt. Da in der Aufnahmesituation keine sonstigen Objekte in greifbarer Nähe sind, werden für die Produktion der Objektadaptoren lediglich der Stuhl, wie in Beispiel (IX) oben oder die eigene Kleidung verwendet, wie im Videobeispiel (XIII) gezeigt wird.

Bsp. (X) Objektadaptor Stuhl

1. Klasse_SV_S4, Auszug, Objektadaptoren:

			
Abb. 1	Abb. 2	Abb. 3	Abb. 4
da war am anfang	also so ein HAUS?	und dann waren da so	vögelchen in einem NEST-

	
Abb. 5	Abb. 6
die wollten(.)	die ganze zeit raus aus dem NEST-

Im Beispiel oben wird der Stuhl benutzt, um einen Objektadaptor zu produzieren. Die Bewegungen hier sind wesentlich subtiler als im Beispiel (VIII) zuvor. Die Sprecherin kratzt und reibt an der Oberfläche des Stuhls. Die Hände liegen kontinuierlich auf dem Stuhl, die Kratzbewegungen erfolgen jedoch unrhythmisch und in unregelmäßigen Abständen. Die Handinnenflächen zeigen nach unten. Im Beispiel oben zeigen die ungeraden Abbildungen (Abb. 1, 3 und 5) die Entspannungsphase, während in den geraden Abbildungen (Abb. 2, 4 und 6) die Kratz- bzw. Drückbewegungen vollzogen werden. Aufgrund der Kürze und der großen unregelmäßigen Intervalle zwischen den Adaptoren, sind die Bewegungen in diesem Beispiel als diskrete Objektadaptoren zu

bewerten. Die Kratzbewegung bleibt jedes Mal unter drei Sekunden und tritt diskontinuierlich auf.

Das nächste Beispiel (XI) zeigt einen Selbstadaptor, der mit beiden Händen produziert wird. Die Abbildungen der Handadaptoren stammen aus der Erzählung einer selbsterlebten Geschichte von einem Schüler der ersten Klassenstufe:

Bsp. (XI) Handadaptor

1. Klasse_SG_S8, Auszug, Handadaptoren:

SB				
Abb.	Abb. 1	Abb. 2	Abb. 3	Abb. 4
GP	RP/HA	HA	HA	HA
SÄ	wir	nehmen	ein ZELT	mit-

SB				
Abb.	Abb. 5	Abb. 6	Abb. 7	Abb. 8
GP	RP/HA	PREPP	Stroke	Hold
SÄ	und	bleiben	so zehn	jahre

SB	
Abb.	Abb. 9
GP	RP/HA

Bei diesem Beispiel (XI) wird ein Selbstadaptor mit den Händen produziert. Die Bewegungen werden im zentralen gestischen Raum unterhalb des Kinns des Sprechers produziert. Die Hände bzw. die Fingerspitzen werden schnell und kontinuierlich gegen einander geschlagen. Bei dieser iterativen Bewegung ist kein Muster zu erkennen. Abwechselnd werden mal die Finger und mal die ganze Hand gegen einander gedrückt und wieder losgelassen. Eine Korrelation zur sprachlichen Äußerung ist weder in der Rhythmik der Bewegung noch am semantischen Gehalt festzumachen. Des Weiteren gibt es auch keine prosodischen Übereinstimmungen. Bemerkenswert ist auch, dass am Ende des gezeigten Beispiels (Abb. 7-8) eine ikonische Geste realisiert wird, die die Zahl *zehn* repräsentiert, worauf auch die sprachliche Äußerung referiert. Die mit beiden Händen gezeigte Zehn wird durch die Spreizung der Finger erzielt. Interessant ist jedoch, dass die Zehn-Geste vor den Selbstadaptoren, die mit den Händen produziert wurden, entstanden ist. Die so genannte Ruheposition dieser Geste, auch wenn in diesem Fall keine wirkliche Ruhestellung herrscht, ist der Selbstadaptor. Bevor der stroke der Zehn-Geste realisiert wurde, zeigte das Kind Selbstadaptoren, die nachdem die Zehn-Geste realisiert wurde, erneut von dem Schüler produziert werden. Im folgenden Beispiel unten (XII) werden Hand- und Fußadaptoren simultan realisiert:

Bsp. (XII) Hand- und Fußadaptoren simultan

2. Klasse_SV_S1, Auszug, Hand- und Fußadaptoren simultan:

			
Abb. 1	Abb. 2	Abb. 3	Abb. 4
da kommen(.)	is so ein NEST; auf nem DACH-	da sitzen drei VÖgel drin-	die haben halt HUNger;

Die Schülerin produziert bei der Nacherzählung von SV Selbstadaptoren mit den Händen und mit den Beinen. Die Hand- und Beinadaptoren werden sowohl simultan als auch abwechselnd realisiert. Die Handadaptoren können teilweise auch zu der Kategorie der Objektadaptoren gezählt werden, da die Schülerin zwischendurch ebenfalls an der eigenen Kleidung bzw. an den Ärmeln ihres Oberteils zieht (siehe beispielsweise Abb. 1). Die Bewegungen zeigen jedoch, typisch für Adaptoren, keine zeitliche oder inhaltliche Korrelation zu den verbalen Äußerungen der Sprecherin. Die Hände werden, wenn sie nicht gerade an der Kleidung ziehen, gegen einander gedrückt und wieder losgelassen. Alternierend wird mal die linke Hand gespreizt und die Finger der rechten Hand dagegen gedrückt und mal die rechte Hand gespreizt, um mit den Fingern der linken Hand gegen die Innenfläche der rechten Hand zu drücken. Die Beinadaptoren hingegen zeigen eine Pendelbewegung ähnlich wie in Bsp. (IX). Die alternierenden Schwingbewegungen weisen keinerlei referentielle bzw. inhaltliche Bezüge zum Gesagten auf. Aufgrund der Kürze der Adaptoren, sind diese als diskret zu bewerten.

Das nächste Beispiel unten zeigt einen reinen Objektadaptor. Hier wird von einer Schülerin der ersten Klassenstufe ein Objektadaptor mit der Kleidung produziert:

Bsp. (XIII): Objektadaptor (Kleidung)

1. Klasse_SV_S1 Objektadaptoren (Kleidung):

			
Abb. 1	Abb. 2	Abb. 3	Abb. 4
die sind vom nest rausgegan- gen (.)	und haben verSU:CHT;	das eine KÜ- ken ist	ho:chgesprun- gen-

Das Beispiel oben zeigt eine Schülerin, die einen Objektadaptor mithilfe ihrer Kleidung produziert. Dabei wringt die Sprecherin ihr Oberteil mit beiden Händen (Abb. 2-3) und lässt es in Abb. 4 wieder los. Die Bewegungen zeigen keinerlei referentielle bzw. inhaltlichen Bezüge zur verbalen Äußerung. Darüber hinaus werden die Adaptoren nicht über die gesamte Zeitspanne der Erzählung produziert, weshalb sie zu den diskreten Adaptoren gezählt werden.

7. Schluss

Das Schlusskapitel ist reserviert für die Darstellung der statistischen Auswertungen der Ergebnisse zu den Konnektoren, den Gesten und Körperbewegungen sowie zur Darstellung der Ergebnisse der Auswertung der Referentialität. Bei der Darstellung der Referentialität werden sowohl Ergebnisse zu den rein verbalsprachlichen Äußerungen als auch zu den kohäsiven Gesten präsentiert. Im Anschluss daran folgt ein Fazit sowie ein Ausblick für weitere wissenschaftliche Forschungen im Zusammenhang mit Sprache und Gestik in der Primarstufe.

7.1 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus dem sechsten Kapitel zusammengefasst und erneut reflektiert. Zunächst werden die Ergebnisse der Analyse der Konnektoren wiedergegeben und in Form einer Tabelle präsentiert, um die Variationsvielfalt der gebrauchten Konnektoren aufzuzeigen. Im Anschluss werden statistische Befunde hinsichtlich der Quantität von ikonischen Gesten und Adaptoren dargestellt. Letztlich werden auch die Ergebnisse der Analysen zur Referentialität dargestellt. Hierfür werden die Ergebnisse der Forschungen zu den anaphorischen Elementen zusammenfassend dargestellt. Darüber hinaus werden mitunter statistische Auswertungen hinsichtlich der Quantität von kohäsiven Gesten präsentiert.

7.1.1 Auswertung der Konnektoren

Im Folgenden werden alle Vorkommnisse von Konnektoren tabellarisch dargestellt. Die Darstellung erfolgt zunächst in absoluten Zahlen und anschließend im Verhältnis zu der Anzahl der Tokens in den jeweiligen Klassenstufen.

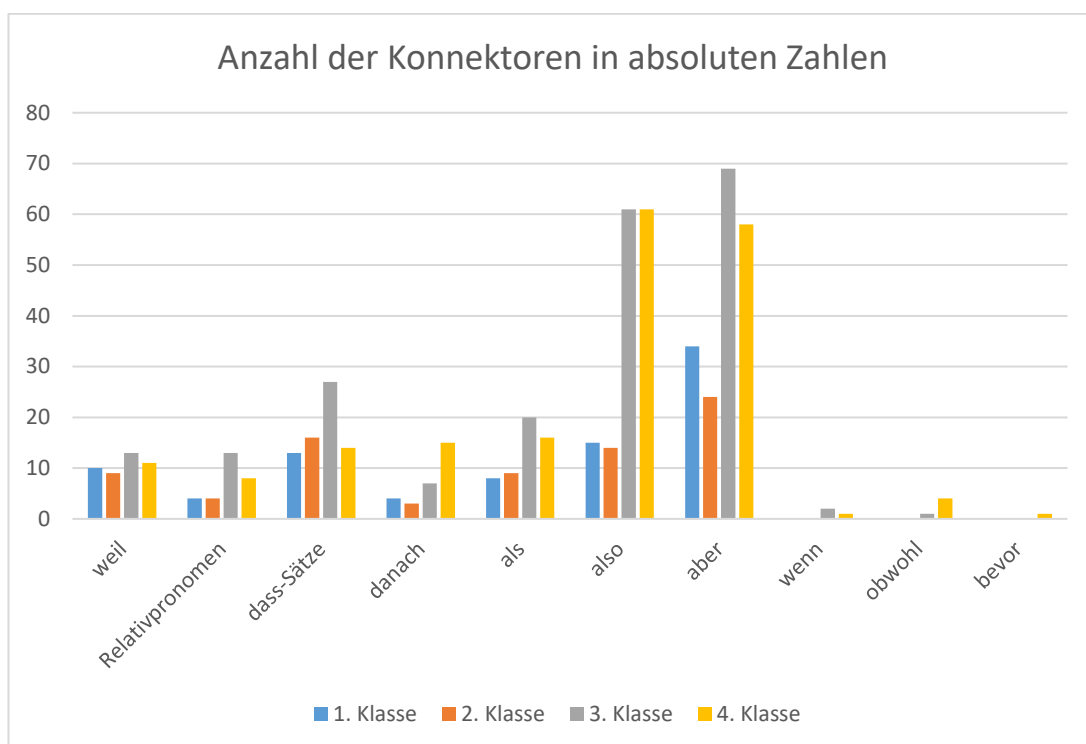
Tabelle 44 Anzahl der Konnektoren in absoluten Zahlen

Konnektoren	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
weil	10	9	13	11
Relativpronomen	4	4	13	8
dass-Sätze	13	16	27	14
danach	4	3	7	15
als	8	9	20	16
also	15	14	61	61
aber	34	24	69	58
wenn	0	0	2	1
obwohl	0	0	1	4
bevor	0	0	0	1

Die Tabelle (44) oben zeigt die Anzahl der Konnektoren in absoluten Zahlen. Auffällig ist hierbei insbesondere die größere Vielfalt bzw. das Variantenreichtum in der dritten und vor allem in der vierten Klassenstufe. Nicht nur die Quantität der Konnektoren

steigt mit den Klassenstufen, sondern auch die Anzahl der unterschiedlichen Arten von Konnektoren. Dies spricht dafür, dass mit dem zunehmenden Alter auch die Strategien zur Verflechtung von Texten größer werden. Die Tatsache, dass es sogar drei Konnektoren gibt, die in den ersten beiden Klassenstufen gar nicht auftauchen ist ein weiteres Indiz für eine Steigerung des Variantenreichtums mit dem zunehmenden Alter. Die Tabelle (45) soll helfen, die gewonnenen Erkenntnisse besser zu visualisieren.

Tabelle 45 Balkendiagramm zur Anzahl der Konnektoren in absoluten Zahlen verteilt nach den Klassenstufen



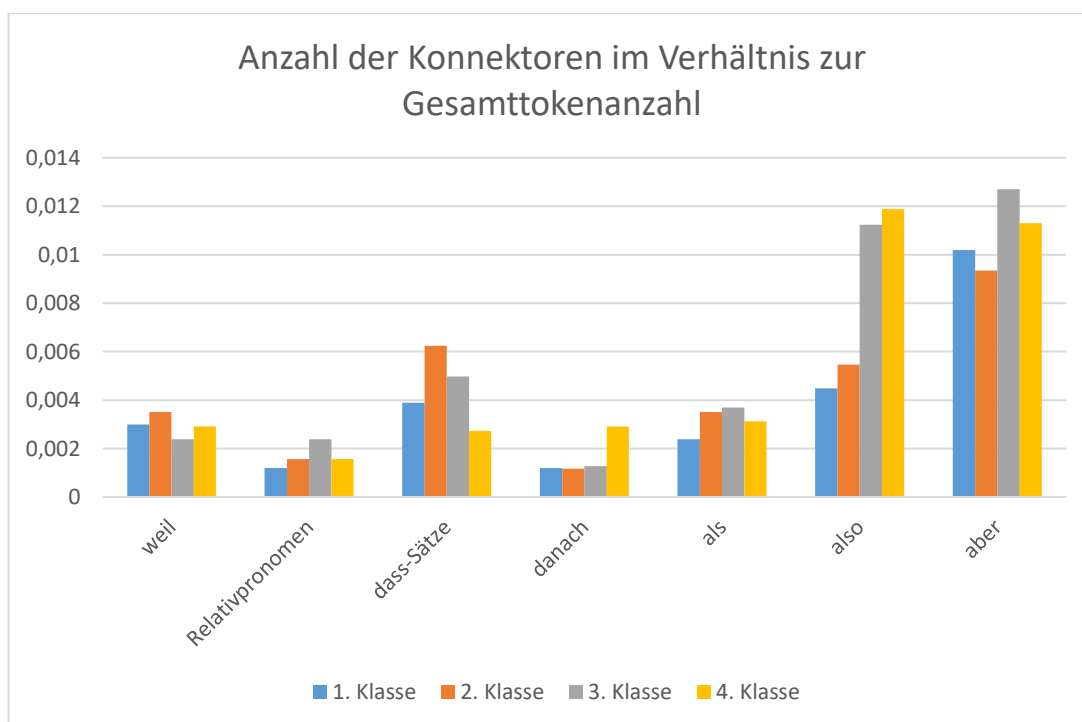
Wenn die Daten in absoluten Zahlen jedoch in ein Verhältnis setzt mit der Anzahl der gesamten produzierten Tokens in den jeweiligen Klassenstufen, wird das Bild etwas relativiert, wie in der Tabelle (47) unten zu sehen ist. Die folgende Tabelle (46) zeigt die Anzahl der Relativpronomen im Verhältnis zur Gesamttokenanzahl in den jeweiligen Klassenstufen von eins bis vier. Für die Errechnung wurde der Quotient aus der Anzahl der Vorkommnisse der jeweiligen Konnektoren und Anzahl der gesamten Tokens in der jeweiligen Klassenstufe ermittelt.

Tabelle 46 Anzahl der Konnektoren im Verhältnis zur Gesamttokenanzahl⁹³:

Konnektoren	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
weil	0,00299	0,00351	0,00239	0,00292
Relativpronomen	0,00119	0,00156	0,00239	0,00156
dass-Sätze	0,00389	0,00624	0,00497	0,00273
danach	0,00119	0,00117	0,00128	0,00292
als	0,00239	0,00351	0,00369	0,00312
also	0,00449	0,00546	0,01124	0,01189
aber	0,01019	0,00935	0,01271	0,01131

Das Balkendiagramm unten soll die ermittelten Ergebnisse besser illustrieren. Hier wird deutlich, in welcher Klassenstufe welche Konnektoren häufig verwendet wurden:

Tabelle 47 Balkendiagramm zur Anzahl der Konnektoren im Verhältnis zur Gesamttokenanzahl



In der Tabelle (47) oben wird ersichtlich, dass das Verhältnis zwischen den Klassenstufen lediglich bei manchen Konnektoren signifikant höher ist, wie etwa bei dem Konnektor *danach*. Bei diesem Konnektor ist der Gebrauch in der vierten Klassenstufe

⁹³ Die Konnektoren *wenn*, *obwohl* und *bevor* werden in der Tabelle (47) nicht berücksichtigt, da sie lediglich in der dritten und vierten Klassenstufe produziert wurden.

deutlich erhöht im Gegensatz zu den ersten drei Klassenstufen. Bei dem Konnektor zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier ist die Anzahl in der dritten und in der vierten Klassenstufe wesentlich höher im Gegensatz zu den ersten beiden Klassenstufen. Ansonsten zeigt sich eine relativ einheitliche Tendenz, wenn die Anzahl mit den Gesamtkonten in ein Verhältnis gesetzt wird.

7.1.2 Auswertung der Gesten

In diesem Unterkapitel werden hauptsächlich die verschiedenen Darstellungsarten der ikonischen Gesten statistisch erfasst und ausgewertet. Mithilfe von Tabellen und Diagrammen soll insbesondere die quantitative Verteilung der Darstellungsarten der ikonischen Gesten gezeigt werden.

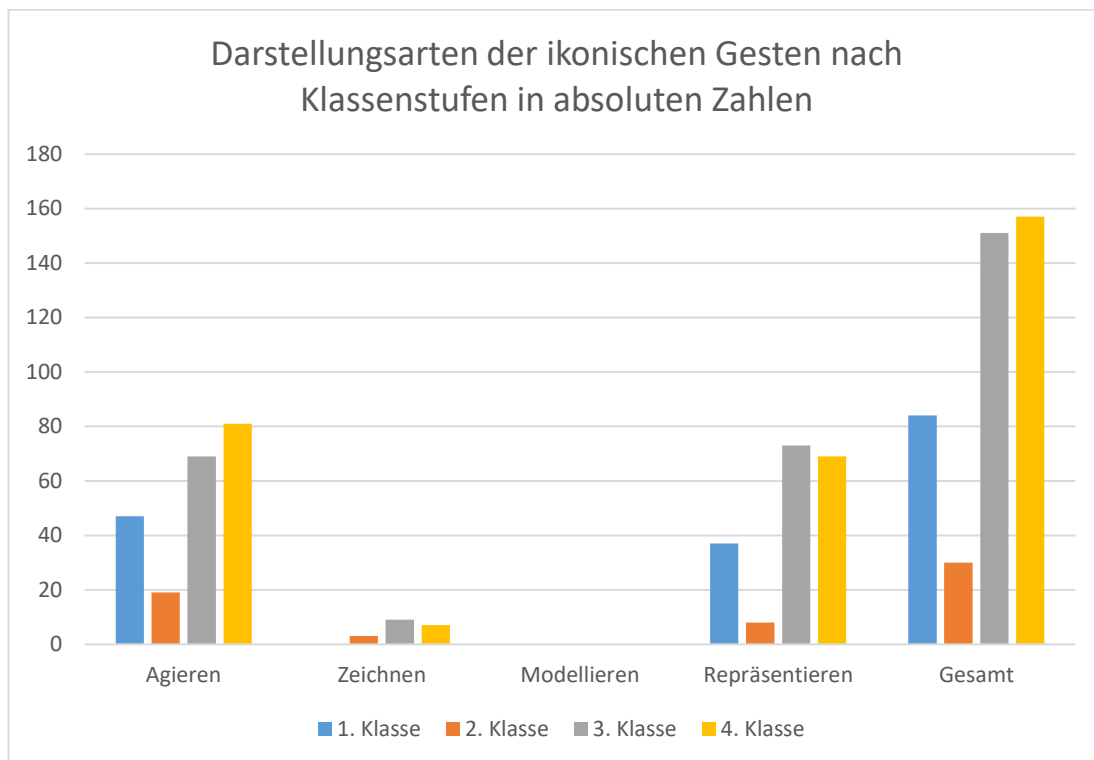
Die folgende Tabelle (48) zeigt die Anzahl der oben genannten ikonischen Gesten nach der Darstellungsart der Geste verteilt auf die jeweiligen Klassenstufen:

Tabelle 48 Darstellungsarten der ikonischen Gesten in absoluten Zahlen verteilt nach Klassenstufen

Art der ikonischen Geste	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Agieren	47	19	69	81
Zeichnen	0	3	9	7
Modellieren	0	0	0	0
Repräsentieren	37	8	73	69
Gesamt	84	30	151	157

Die Tabelle (48) oben zeigt insbesondere, dass die Gesamtanzahl der Gesten vor allem in der dritten und vierten Klassenstufe erheblich gesteigert wird. Darüber hinaus ist die Technik des Modellierens eine Variante, die für die Darstellung von ikonischen Gesten nicht gebraucht wird. Die geringe Anzahl der ikonischen Gesten in der zweiten Klassenstufe ist durch die insgesamt geringe Anzahl der teilnehmenden Probanden in der zweiten Klassenstufe erklärbar (vgl. Tabelle (54) unten). Insgesamt geht aus den gewonnenen Daten hervor, dass eine erhöhte Quantität der ikonischen Gesten mit zunehmendem Alter ersichtlich ist. Das Balkendiagramm (53) unten soll diese Entwicklung besser illustrieren:

Tabelle 49 Balkendiagramm zu den Darstellungsarten der ikonischen Gesten in absoluten Zahlen verteilt nach Klassenstufen



Die Tabelle (49) illustriert die geringe Anzahl der ikonischen Gesten in der zweiten Klassenstufe, die dadurch erklärbar ist, dass die Gesamtanzahl der erzählenden Kinder in der zweiten Klassenstufe lediglich acht beträgt, da vier der insgesamt zwölf Teilnehmenden Kinder gar keine ikonische Geste in ihren Erzählungen produziert haben.

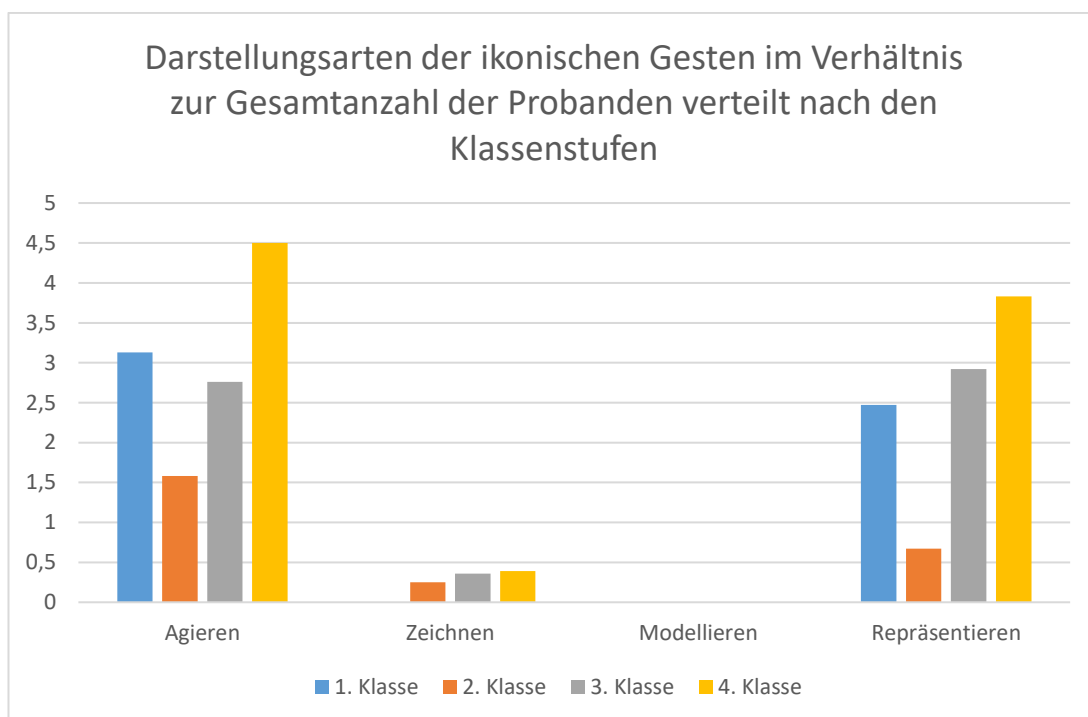
Wenn die absoluten Zahlen hinsichtlich der Vorkommnisse der ikonischen Gesten und ihren verschiedenen Darstellungsarten in ein Verhältnis zu der Anzahl der Probanden gesetzt werden, ergibt sich folgende Tabelle. Die gewonnen Ergebnisse stellen den Quotienten aus der gesamten Anzahl der jeweiligen ikonischen Darstellungsarten und der Anzahl der erzählenden Schüler pro Klassenstufe dar:

Tabelle 50 Darstellungsarten der ikonischen Gesten im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Probanden verteilt nach den Klassenstufen

Art der ikonischen Geste	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Agieren	3,13	1,58	2,76	4,5
Zeichnen	0	0,25	0,36	0,39
Modellieren	0	0	0	0
Repräsentieren	2,47	0,67	2,92	3,83

Zur besseren visuellen Darstellung der Ergebnisse aus der obigen Tabelle (50) werden unten in der Tabelle (51) die Ergebnisse erneut in einem Balkendiagramm präsentiert:

Tabelle 51 Balkendiagramm zu den Darstellungsarten der ikonischen Gesten im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Probanden verteilt nach den Klassenstufen



Selbst im Verhältnis der absoluten Zahlen mit der Anzahl der teilnehmenden Kinder, wird in dem Balkendiagramm oben deutlich, dass insbesondere in der vierten und in der dritten Klassenstufe alle Darstellungstechniken häufig gebraucht wurden. Darüber hinaus ist aus dem Balkendiagramm abzulesen, dass die Technik des Agierens eine Strategie ist, die insbesondere in der ersten Klassenstufe regelmäßig gebraucht wurde.

Die Darstellungsstrategie des Zeichnens hingegen, wird in der ersten Klassenstufe gar nicht verwendet. In den anderen drei Klassenstufen zeigt sich jedoch hinsichtlich der Technik des Zeichnens, dass es einen stufenweisen Anstieg in der Quantität gibt, auch wenn der Anstieg eher gering ausfällt.

Die Tabelle (52) unten dient zur Darstellung der Anzahl der Kinder, die überhaupt keine ikonische Geste produziert haben. Hier zeigt sich insbesondere aus prozentualer Sicht eine Spaltung der Primarstufe, da in der ersten und zweiten Klassenstufe exakt 33,3% der Kinder keine ikonische Geste produziert haben, wohingegen in der dritten und vierten Klassenstufe ca. 28% aller teilnehmenden Kinder keine ikonische Geste in ihren Erzählungen verwenden.

Tabelle 52 Prozentuale Anteil der Kinder, die keine Gesten produziert haben

Anzahl der Kinder	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Gesamtanzahl der Kinder	15	12	25	18
Kinder ohne ikonische Geste	5	4	7	4
Prozentuale Anteil der Kinder ohne Geste	33,30%	33,30%	28%	28,60%

In nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse zur Quantität der Adaptoren statistisch ausgewertet und dargestellt. Dabei werden auch die unterschiedlichen Arten der Adaptoren mit in die Statistik aufgenommen. Die folgende Tabelle (53) zeigt in der ersten Zeile die Gesamtanzahl der teilnehmenden Kinder verteilt nach den Klassenstufen. In der zweiten Zeile ist die Anzahl der Kinder in absoluten Zahlen angegeben, die Adaptoren während der Erzählung produziert haben. In der dritten Zeile ist der Anteil der Kinder, die während der Erzählungen Adaptoren produziert haben, prozentual dargestellt:

Tabelle 53 prozentuale Anteil der Kinder, die Adaptoren produziert haben

Anzahl der Kinder	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Gesamtanzahl der Kinder	15	12	25	18
Kinder, die Adaptoren produziert haben	13	10	21	16
Prozentualer Anteil	86,67%	83,33%	84%	88,89%

Die Angaben in der Tabelle (53) oben zeigen, dass das Verhältnis der Kinder, die während den Erzählungen Adaptoren produziert haben, relativ ähnlich sind. Die Angaben bewegen sich lediglich zwischen 83,33% in der zweiten Klassenstufe und 88,89% in der vierten Klassenstufe. Die anderen Klassenstufen zeigen einen Wert dazwischen, sodass hier von einem Durchschnittswert von 85,72% ausgegangen werden kann.

Wie bereits oben erwähnt, können Adaptoren hinsichtlich der temporalen Länge unterschieden werden. Dementsprechend wird zwischen den so genannten diskreten Adaptoren (DA) und den kontinuierlichen Adaptoren (KA) unterschieden. Während diskrete Adaptoren eher kurze Bewegungen sind, die zwar wiederholt werden, jedoch mit einem zeitlichen Abstand auftreten können, handelt es sich bei den kontinuierlichen Adaptoren um solche, die über die gesamte Erzählung bzw. über lange Strecken der Erzählung konstant produziert werden.

Die Tabelle (54) unten zeigt die unterschiedlichen Arten der Adaptoren. Zum einen werden die Ergebnisse in absoluten Zahlen dargestellt zum anderen werden die Ergebnisse auch mit prozentualen Angaben zur Häufigkeit der produzierten Adaptoren aufgelistet.

Tabelle 54 prozentualer Anteil der diskreten Adaptoren (DA) und der kontinuierlichen Adaptoren (KA)

Anzahl der Kinder/Art der Adaptoren	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
<i>Gesamtanzahl der Kinder</i>	15	12	25	18
Kinder mit Adaptoren	13	10	21	16
Diskrete Adaptoren	8	6	19	16
Kontinuierliche Adaptoren	5	4	2	0
Prozentualer Anteil der DA	61,53%	60%	90,48%	100%
Prozentualer Anteil der KA	38,46%	40%	9,52%	0%

In der Tabelle (54) wird gezeigt, dass auch in Bezug auf die Art der produzierten Adaptoren eine Spaltung zwischen den ersten beiden Klassenstufen und der dritten und vierten Klassenstufe herrscht. Während der prozentuale Anteil zwischen den diskreten Adaptoren und den kontinuierlichen Adaptoren in den ersten beiden Klassenstufen bei ca. 60% zu 40% liegt, zeigt sich in der dritten und in der vierten Klasse ein ganz

anderes Bild. In der vierten Klassenstufe ist es sogar so, dass überhaupt keine kontinuierlichen Adaptoren produziert werden. In der dritten Klassenstufe zeigt sich ein ähnliches Bild, da auch hier lediglich 9,62% der Kinder, die Adaptoren produzieren, auch kontinuierliche Adaptoren gebrauchen.

Die nächsten Darstellungen befassen sich mit weiteren Unterarten der Adaptoren. Im Folgenden wird dementsprechend statistisch dargestellt, wie häufig so genannte Selbstadaptoren bzw. Objektadaptoren in den Erzählungen der Probanden auftreten. Da die Adaptoren sich auf folgende Arten beschränken, werden lediglich diese in die statistische Darstellung mitaufgenommen: Beinbewegungen, Handbewegungen, Kleidungsadaptoren und sonstige Objektadaptoren. Bei den sonstigen Objektadaptoren handelt es sich ausschließlich um Adaptoren, die mit dem Stuhl, auf dem die Kinder während der Erzählung sitzen, produziert werden. Dabei kann sowohl die Sitzfläche genutzt werden als auch die Stuhlbeine. Die Tabelle (58) unten zeigt die Verteilung der Adaptoren nach den Klassenstufen sowie nach der Art der gezeigten Adaptoren in absoluten Zahlen:

Tabelle 55 Adaptoren verteilt nach Klassenstufen und der Art

Art der Adaptoren	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Beinbewegungen	9	5	8	7
Bewegungen der Hände	2	2	6	5
Kleidungsadaptoren	1	2	4	3
Sonstige Objektadaptoren	1	1	3	1

Auffällig an der Tabelle (55) ist insbesondere das hohe Auftreten von Beinadaptoren. Damit ist hauptsächlich eine Pendelbewegung der Beine gemeint, die während den Erzählungen der Kinder kookkurrieren (vgl. Bsp. VIX, Seite 218). Darüber hinaus ist zu beobachten, dass der Anteil der Beinbewegungen mit der Erhöhung der Klassenstufe weiter abnimmt. Dies wird besonders deutlich durch die folgenden Darstellungen der Adaptorarten mithilfe von Kreisdiagrammen:

Die Kreisdiagramme (56) – (59) unten illustrieren die Entwicklung der Produktion von Adaptoren mit den Klassenstufen. Dabei ist insbesondere zu beobachten, dass die

Beinbewegungen mit dem zunehmenden Alter anteilig weniger werden. Die Beinbewegungen bleiben zwar in jeder Klassenstufe die meistproduzierten Adaptoren, allerdings ist die Verteilung innerhalb der jeweiligen Gruppen mit dem Anstieg der Klassenstufe ausgeglichener. Insbesondere der Unterschied zwischen den ersten beiden Klassenstufen und den letzten beiden Klassenstufen ist signifikant. Während der Blauanteil, der die Beinbewegungen repräsentiert, immer geringer wird, werden die Anteile der anderen Farben bzw. die anderen Arten der Adaptoren eher größer oder bleiben in etwa gleich. Vor allem ist augenfällig, dass der Anteil der Handbewegungen mit der Erhöhung der Klassenstufe auch anteilig größer wird.

Tabelle 56 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der ersten Klassenstufe

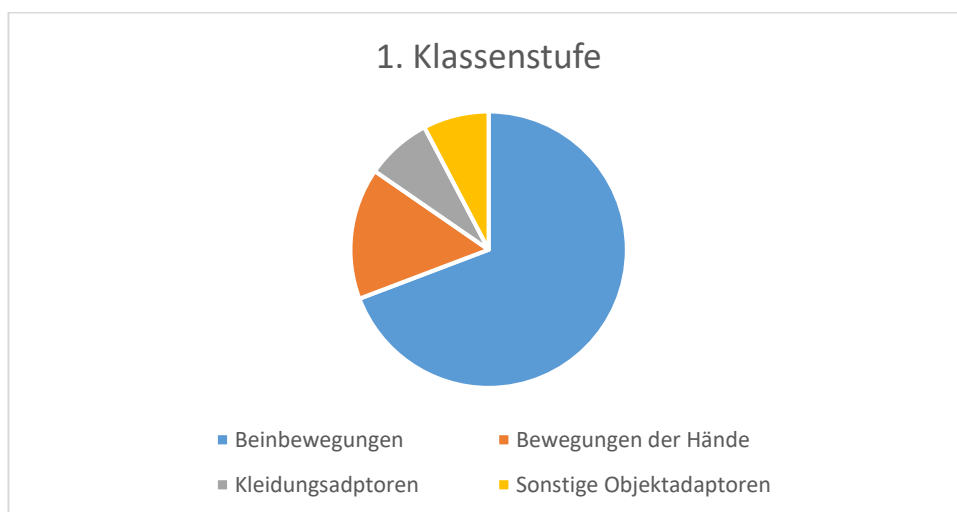


Tabelle 57 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der zweiten Klassenstufe

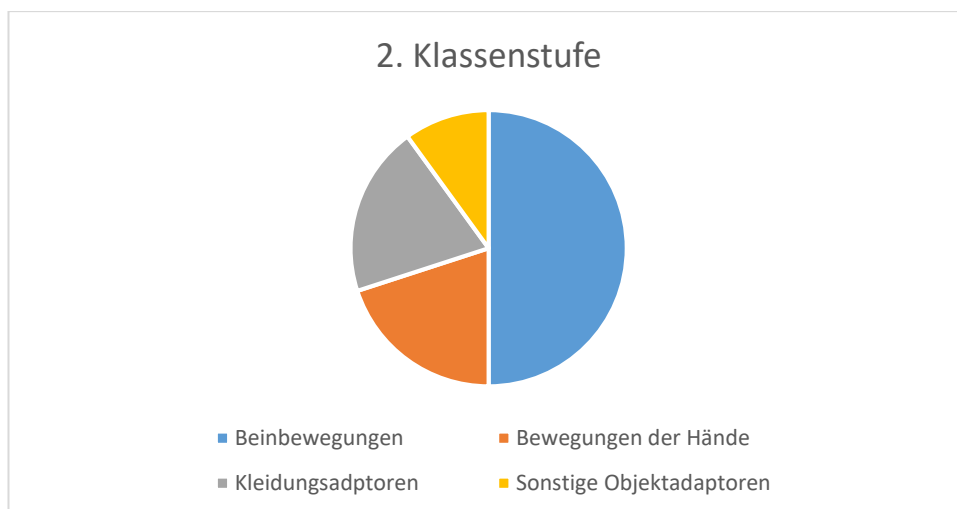


Tabelle 58 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der dritten Klassenstufe

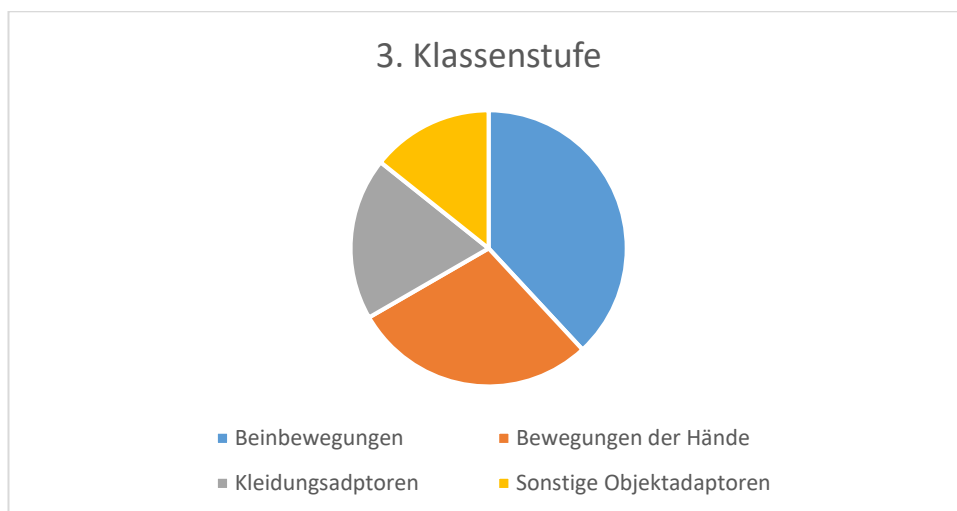
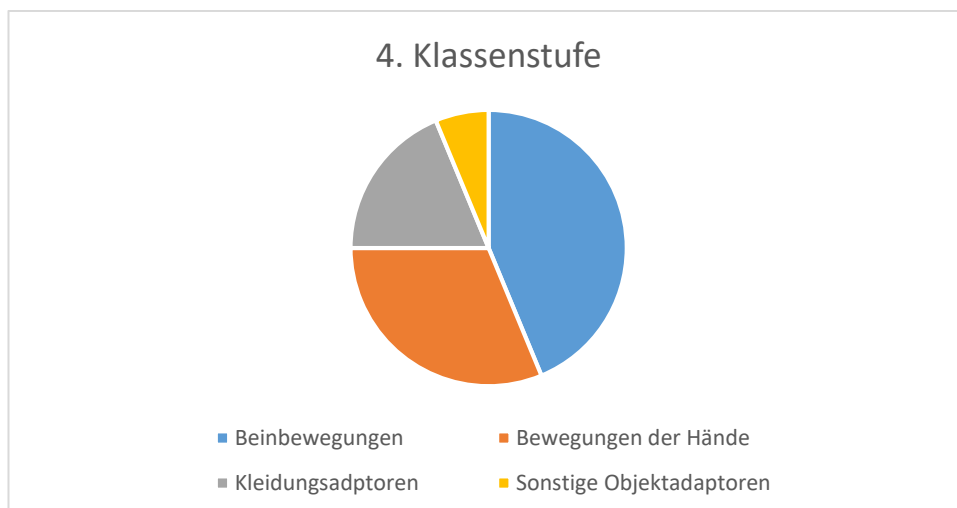


Tabelle 59 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der vierten Klassenstufe



Die nächsten Analysen befassen sich mit der Kategorie der Beats. Beats wurden im Korpus sehr selten verwendet, wenn überhaupt, dann eher in den höheren Klassenstufe. In der ersten Klassenstufe tauchen Beats lediglich ein einziges Mal auf. In der zweiten Klassenstufe hingegen kein einziges Mal. Erst ab der dritten Klassenstufe bzw. in der vierten Klassenstufe zeigen sich höhere Werte für die Vorkommnisse von Beats. Die Tabelle (60) unten soll diese Gegebenheiten illustrieren. Sie zeigt die Anzahl der Kinder, die Beats verwenden, verteilt nach den Klassenstufen:

Tabelle 60 Anzahl der Kinder, die Beats verwenden in absoluten Zahlen

Körperbewegung	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Beats	1	0	3	5

Aus der Tabelle (60) oben wird ersichtlich, dass die Anzahl in der Regel mit der Klassenstufe steigt. Das Vorkommen in der ersten Klassenstufe ist eher als ein Ausnahmefall zu bewerten, da auch in der Literatur zur Gestenentwicklung von Kindern üblicherweise davon ausgegangen wird, dass erst mit dem Alter von zehn Jahren Beats produziert werden (vgl. u. a. Alamillo, Colletta & Guidetti 2013; Colletta et al. 2015).

Die folgende Tabelle (61) zeigt die Anzahl der Beats im Verhältnis zu der Anzahl der teilnehmenden Probanden im Klassenvergleich. Darüber hinaus werden die Daten zu den Beats mit den Daten zu den Adaptoren verglichen:

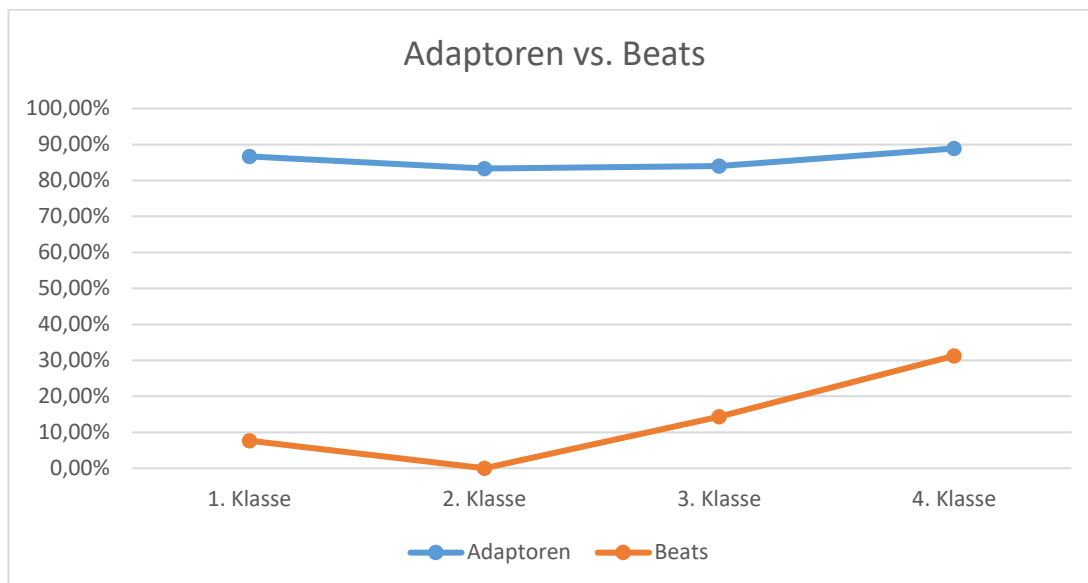
Tabelle 61 Adaptoren und Beats im Vergleich nach der Anzahl der Probanden in den jeweiligen Klassenstufen

Körperbewegung	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Adaptoren	86,67%	83,33%	84%	88,89%
Beats	7,69%	0	14,29%	31,25%

Die Tabelle (61) zeigt das Verhältnis zwischen der Anzahl der teilnehmenden Probanden und den produzierten Adaptoren bzw. Beats. Hier ist festzustellen, dass es mit der Erhöhung der Klassenstufen einen Anstieg bei dem prozentualen Anteil der Beats gibt. Während das Verhältnis zwischen den teilnehmenden Probanden und den produzierten Adaptoren über die Verteilung der Klassenstufen relativ gleichbleibend ist.

Die Tabelle (62) soll helfen, die gewonnenen Daten besser zu visualisieren. Hier wird nicht nur der Anstieg der Anzahl der Beats deutlich, sondern auch die waagerechte Linie bei den Adaptoren, die anzeigt, dass es eine gleichbleibende Tendenz hinsichtlich der Produktion von Adaptoren gibt.

Tabelle 62 Liniendiagramm zu den Adaptoren vs. Beats (Anzahl der Bewegungen im Verhältnis zu der Anzahl der teilnehmenden Kinder)



7.1.3 Auswertung der Referentialität

Im folgenden Unterkapitel werden zunächst statistische Auswertungen zur Textreferenz bzw. zu den kohäsionsstiftenden Elementen präsentiert. Anschließend werden Auswertungen zu der Verteilung der kohäsiven Gesten in den Erzählungen im Korpus dargelegt.

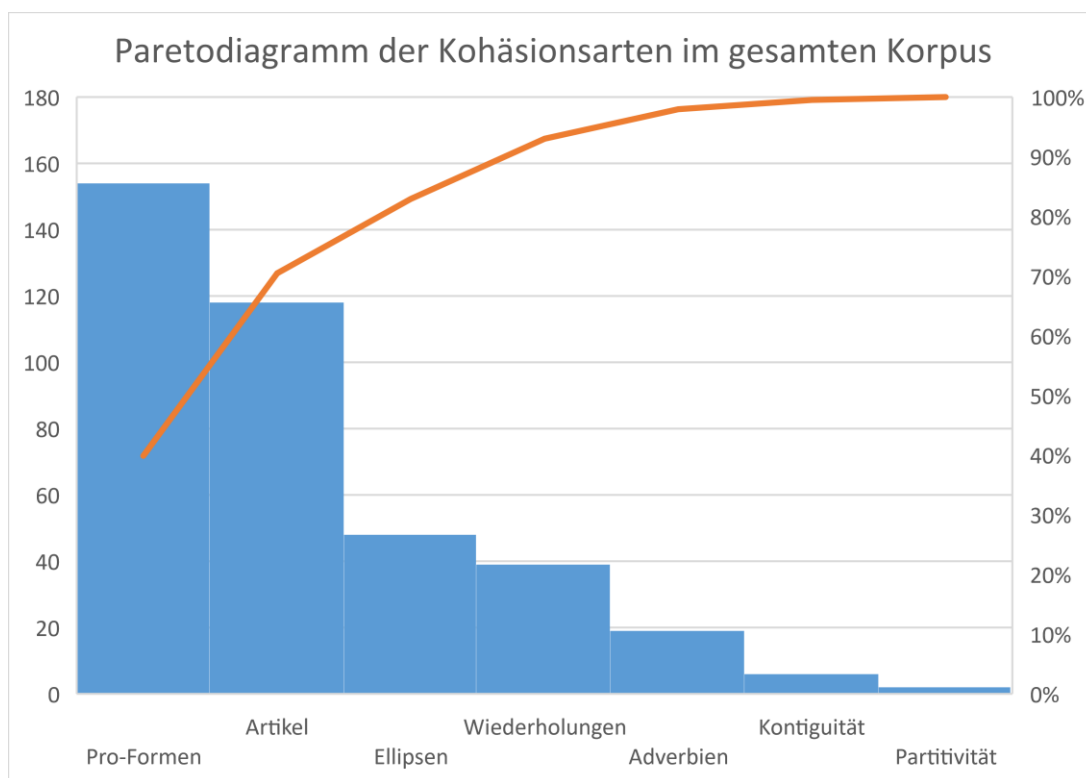
Die in Kapitel 6.3.1 präsentierten Ergebnisse zu der Quantität der kohäsionsstiftenden Elemente bezogen sich auf die einzelnen Erzählarten. Die folgende Tabelle (63) hingegen bezieht sich auf die Ergebnisse der gesamten Erzählungen im Korpus:

Tabelle 63 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen im gesamten Korpus

Kohäsionsart	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Pro-Formen	154	117	308	251
Artikel	118	34	47	69
Adverbien	19	19	30	41
Wiederholungen	39	25	35	37
Ellipsen	48	59	163	196
Kontiguität	6	7	9	11
Partitivität	2	11	34	33

Um eine bessere Visualisierung zu erhalten, werden im Folgenden die gewonnenen Daten aus der obigen Tabelle (63) mithilfe eines Paretodiagramms (64) unten dargestellt. Das Paretodiagramm ist zurückzuführen auf den italienischen Ökonomen Vilfredo Pareto. Das Paretodiagramm bzw. das Pareto-Prinzip besagt, dass die meisten Auswirkungen eines Problems häufig auf nur eine kleine Anzahl von Ursachen zurückzuführen ist. Aus diesem Grund ist es möglich, mithilfe eines Paretodiagramms aus vielen verschiedenen Ursachen eines Problems, diejenigen herauszufiltern, die den größten Einfluss auf einen Sachverhalt haben. Die Wichtigkeit der Ursachen ist direkt im Diagramm ersichtlich. Die kumulierte Linie in einem Pareto-Diagramm, die hier unten im Diagramm orange dargestellt ist, zeigt von links nach rechts die Summe aller Prozentwerte bis zu der jeweiligen Kategorie, im Gegensatz zu den einzelnen Prozentsätzen jeder einzelnen Kategorie (vgl. Arnold 2015: 1ff).

Tabelle 64 Paretodiagramm zu den Kohäsionsarten im gesamten Korpus



Das Paretodiagramm zeigt die größten Ursachen für die Herstellung der textuellen Referenz an. Dabei werden die größten Verursacher hierarchisch von links nach rechts sortiert. Aus dieser Darstellung ergibt sich eine Hierarchie für die Ursachen der textuellen Referenz, zumindest aus den herausgepickten Phänomenen, da es natürlich auch weitere Phänomene gibt, die auch zur Verflechtung von Texten beitragen, die jedoch

nicht in dieser Studie berücksichtigt wurden. Demnach werden die Pronominalformen am häufigsten für die Herstellung der Textreferenz verwendet, wohingegen die Partitivität am seltensten gebraucht wird.

Als letztes folgt die Analyse bzw. statistische Auswertung der kohäsionsstiftenden Gesten. Diese Gesten werden in den ersten beiden Klassenstufen nur ein einziges Mal produziert, sodass lediglich ab der dritten Klassenstufe kohäsionsstiftende Gesten regelmäßiger gebraucht werden. Im Korpus gibt es einzig einen Schüler aus der ersten Klassenstufe, der eine kohäsionsstiftende Geste produziert. Die folgende Tabelle (68) zeigt die Verteilung dieser Gesten nach den jeweiligen Klassenstufen. Dabei wird auch unterschieden zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen kohäsionsstiftenden Gesten. Mit kontinuierlichen kohäsionsstiftenden Gesten sind solche kohäsionsstiftende Gesten gemeint, die lediglich eine Proposition zwischen der produzierten ersten Geste und der darauf folgenden zweiten Geste, die erst die kohäsive Einheit bildet, beinhalten. Diskontinuierliche kohäsionsstiftende Gesten sind solche, die mindestens zwei Propositionen zwischen den beiden kohäsiven Gesteneinheiten aufweisen.

Tabelle 65 KGs verteilt nach den Klassenstufen und der Kontinuität

KG	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Kontinuierliche KG	1	0	2	3
Diskontinuierliche KG	0	0	2	2
Gesamt	1	0	4	5

Die Tabelle (65) zeigt, dass, wie bereits oben erwähnt, erst ab der dritten Klassenstufe ein regelmäßiger Gebrauch von kohäsionsstiftenden Gesten zu beobachten ist. Darüber hinaus ist aus der Tabelle weiterhin abzulesen, dass es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Kontinuität dieser Gesten zu beobachten ist.

Die folgende Tabelle (66) zeigt die Verteilung der kohäsionsstiftenden Gesten in Bezug auf die Häufigkeit der verwendeten KGs. Unter einer einmaligen kohäsionsstiftenden Geste werden solche kohäsionsstiftenden Gesten verstanden, die nur einmal als kohäsives Paar in einer Äußerung verwendet werden. Mehrfache KGs hingegen werden mindestens zwei Mal nach der initialen Produktion der ersten Geste gebraucht. D.

h. eine mehrfach kohäsionsstiftende Geste besteht aus mindestens drei Gesteneinheiten, die miteinander in einer kohäsiven Beziehung stehen.

Tabelle 66 KGs verteilt nach den Klassenstufen und der Kontinuität

KG	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Eimalige Kohäsivität	1	0	2	1
Mehrfache Kohäsivität	0	0	2	4
Gesamt	1	0	4	5

Aus der Tabelle (66) ist abzulesen, dass in der vierten Klassenstufe der mehrfache Gebrauch von KGs weitaus häufiger stattfindet als in der dritten Klassenstufe. Dort ist der Gebrauch beider Arten gleichermaßen verteilt. Der erhöhte Anstieg in der vierten Klassenstufe lässt vermuten, dass die Verwendung der mehrfachen kohäsionsstiftenden Gesten sich zu einer weiteren Strategie entwickelt, um das Gesagte miteinander in Verbindung zu bringen. Auch wenn die Anzahl der Probanden bzw. der Ergebnisse keine klaren Hinweise auf eine ontogenetische Entwicklung hinweisen, zeigt sich hier wenigstens eine Tendenz. Für eine ontogenetische Beweiskräftigkeit müssten weitaus mehr Daten in Betracht gezogen werden.

7.2 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Dissertation wurden Nacherzählungen von Kindern in der Primarstufe untersucht. Dabei sind zwei unterschiedliche Aspekte der Erzählungen in den Vordergrund der Forschung gerückt: 1. Die Untersuchung der Strategien zur Textverflechtung auf der lautsprachlichen Ebene, unter Einbeziehung der Analyse von Konnektoren sowie von weiteren kohäsionsstiftenden Mitteln, die insbesondere Phänomene der Phorik betreffen. 2. Die Erforschung der Verwendung von ikonischen Gesten sowie die Betrachtung der in der Gestenforschung untererforschten Adaptoren, die in den Erzählungen der Kinder regelmäßig in verschiedener Gestalt kookkurrieren. Der Begriff der Referentialität spielt bei der Untersuchung der beiden oben genannten Phänomene eine entscheidende Rolle, da Bezugspunkte zur Referentialitätsforschung hinsichtlich aller genannten Aspekte in einem bedeutenden Maße vorhanden sind.

Im Folgenden werden mithilfe des Referentialitätsbegriffs die Themenbereiche Textgrammatik, ikonische Gesten und Adaptoren nochmal abschließend beleuchtet, denn der Referentialitätsbegriff bezieht sich auf alle diese Themenbereiche und leistet somit in diesem Dissertationsprojekt einen wesentlichen Beitrag zum inhaltlichen Zusammenhalt. In Bezug auf die Adaptoren werden die Ausführungen zur Intentionalität von Anscombe und die begriffliche Unterscheidung der Intentionalität in Noema und Noesis von Husserl noch einmal fokussiert, um darzulegen, dass es bei der Produktion von Adaptoren um eine andere Art des geistigen Gerichtetseins auf bestimmte Dinge geht als bei anderen Arten von Gesten wie etwa bei den ikonischen Gesten bzw. den Beats. Letztlich wird erneut die Semiotik von Peirce betrachtet, insbesondere auf seine Dreiteilung der Kategorien wird eingegangen, die auch für einen neuen Ansatz in der Klassifikation von Gesten genutzt werden kann, ohne sich auf bestimmte Formen und Gestalten von Gesten von Vornherein festlegen zu müssen.

Hinsichtlich der textgrammatischen Phänomene ist festzuhalten, dass mit dem wachsenden Alter der Kinder auch die Strategien zur Herstellung der Textkohäsion bzw. -kohärenz immer vielfältiger werden. Wie bereits im Kapitel zu den Ergebnissen erwähnt wurde, sind die Anzahl der Teilnehmer und die gewonnenen Daten zu gering, um eine Aussage zur ontogenetischen Entwicklung der Erzählfähigkeiten zu treffen. Jedoch zeigen sich bestimmte Tendenzen, die mithilfe von größeren Korpora bzw. anders ausgelegten Studien überprüft werden können. Auf das Problem der Repräsentativität bzw. die Unmöglichkeit der Repräsentativität von Korpora nimmt Rieger bereits im Jahre 1979 Bezug, obwohl korpuslinguistische Studien zu der Zeit gerade erst in der sprachwissenschaftlichen Forschung beachtet bzw. benutzt wurden:

„So gesehen ist die Sprechweise von repräsentativen Stichproben bzw. Korpora nicht etwa nur deswegen ungeeignet, weil sie unbestimmt und/oder notwendig zirkulär wäre, sondern sie ist vor allem deswegen als verfehlt zu verwerfen, weil sie außerstande setzt, das im wahrscheinlichkeitstheoretischen Begründungszusammenhang statistischen Schließens und Argumentierens vorausgesetzte *Kriterium der Zufälligkeit* zu erkennen und für das Verfahren der Korpusbildung zu fordern (Rieger 1979: 67).“

Aus den beschriebenen Gründen werden heutzutage korpuslinguistische Arbeiten nicht als repräsentativ in einem statistischen Sinne verstanden, vielmehr werden die Ergebnisse, die aus solchen Studien gewonnen werden, als vorerst nachvollziehbar betrachtet.

Bei der Betrachtung der Konnektoren ist augenfällig, dass die Variationen bzw. die Anzahl der verwendeten Konnektoren mit zunehmendem Alter immer größer werden. Darüber hinaus ist Anhand der Daten aus der Tabelle (47) ersichtlich, dass manche Konnektoren lediglich in der dritten bzw. vierten Klassenstufe benutzt wurden wie beispielsweise die Konnektoren *bevor*, *wenn* oder *obwohl*. Auch der Konnektor *danach* wird im Korpus in der dritten und vierten Klassenstufe weitaus häufiger gebraucht als in den ersten beiden Klassenstufen. Diese Entwicklung spricht ebenfalls für einen höheren Grad der Textkomplexität mit zunehmendem Alter, da beispielsweise mithilfe der Konnektoren *bevor* und *danach* auch Äußerungen vollzogen werden können, die einer ikonischen Taxisrelation⁹⁴ gegenläufig sind, bzw. nicht-ikonisch sind. Die Verwendung von nicht-ikonischen Taxisrelationen in der dritten und in der vierten Klassenstufe ist ein weiteres Indiz dafür, dass insbesondere strukturelle Unterschiede und Veränderungen in der Wortwahl eintreten, als dass die Texte bedeutend länger werden bzw. vielmehr Propositionen beinhalten. Durch die Verwendung von Konnektoren wie etwa *bevor* zeigen Kinder in den höheren beiden Klassenstufen der Primarstufe, dass sie besser in der Lage sind, auch temporale Bezüge zwischen den geäußerten Propositionen herzustellen.

Die Betrachtung der Phoriknutzung zeigt in den Nacherzählungen der Kinder ein ähnliches Bild, da auch bei den anaphorischen Elementen mit dem Eintritt in die dritte bzw. vierte Klassenstufe mehr Strategien zur Textverflechtung genutzt werden. Insbesondere die Partitivität und die Verwendung von Ellipsen sind hier als neue Strategie zur Herstellung der Textkohäsion zu nennen. Auch die Gesamtanzahl der Pronominalformen zur Herstellung von phorischen Verkettungen wird in der dritten bzw. vierten Klassenstufe wesentlich erhöht (vgl. Tabelle (63), Seite 238).

⁹⁴ Die Analysen zu den ikonischen bzw. nicht-ikonischen Taxisrelationen werden im Kapitel 4.2 (Seite 97f) gezeigt.

Neben den bereits erwähnten textgrammatischen Effekten wurden des Weiteren auch ikonische Gesten betrachtet. Die Betrachtung der ikonischen Gesten hat ebenfalls einen Bezug zum Referentialitätsbegriff, da die ikonische Geste sich immer auf einen durch die Äußerung beschriebenen Gegenstand oder Sachverhalt bezieht. Die Art, wie dieser Bezug ikonisch hergestellt wird, kann wie bereits im Kapitel 6.2.1 gezeigt wurde, verschieden sein. Aus diesem Grund wurden drei bzw. vier unterschiedliche Hauptarten der ikonischen Darstellungsarten ausgemacht und statistisch erfasst. Besonders auffällig ist bei der Untersuchung der Darstellungsarten, dass bei allen drei Arten (Agieren, Zeichnen und Repräsentieren) die Anzahl in der vierten Klassenstufe am höchsten ist. Daraus kann auf eine Erhöhung der Quantität der ikonischen Gesten mit zunehmendem Alter geschlossen werden (vgl. Tabelle (49), Seite 229).

Daneben ist eine weitere Auffälligkeit, dass das Agieren als Darstellungsart in der ersten Klassenstufe sehr häufig verwendet wird. Nach der vierten Klassenstufe wird das Agieren in der zweiten Klassenstufe am zweitmeisten gebraucht. Diese Auffälligkeit der hohen Quantität der agierenden ikonischen Gesten in der ersten Klassenstufe ist darauf zurückführbar, dass einige Kinder in der ersten Klassenstufe durch die agierende Geste verbalsprachliche Äußerungen ersetzen, sodass ein Gegenstand oder eine Handlung lediglich mithilfe von agierenden bzw. performativen Gesten dargestellt wird. Diese Tendenz nimmt mit dem wachsenden Alter der Kinder ab, weshalb auch eher andere Darstellungsarten der ikonischen Gesten in den höheren Klassenstufen verwendet werden. Hinsichtlich der Quantität der ikonischen Gesten ist ebenfalls auffällig, dass die Darstellungsart des Zeichnens am seltensten verwendet wird. In der ersten Klassenstufe wird diese Art sogar gar nicht verwendet. So zeigen sich auch in Bezug auf die Darstellungsarten der ikonischen Gesten, dass es eine Entwicklung mit dem Alter der beteiligten Kinder gibt. Auch beim Repräsentieren wird die Quantität linear gesteigert. In der Gesamtheit betrachtet ist die zweite Klassenstufe hier eine Ausnahme, da wie bereits oben beschrieben, in dieser Klassenstufe insgesamt sehr wenige ikonische Gesten produziert werden. Darüber hinaus ist auch die Anzahl der teilnehmenden Kinder im Vergleich zu den anderen Klassenstufen eher gering. Es ist ebenfalls auffällig, dass jüngere Kinder bestimmte Arten von ikonischen Gesten, insbesondere agierende ikonische Gesten, häufiger verwenden. Sie neigen insbesondere dazu, *agierende Gesten* häufiger zu nutzen, da diese ihre motorischen und kognitiven

Fähigkeiten widerspiegeln. Jüngere Kinder ahmen oft direkte Handlungen nach, um ihre Gedanken auszudrücken, wie z. B. das Greifen oder Schwingen eines Gegenstandes. Im Vergleich dazu treten Gesten wie das Modellieren oder Zeichnen von komplexen Formen weniger bzw. gar nicht auf, da diese eine differenziertere Vorstellungskraft und räumliche Kognition erfordern, die sich in den meisten Fällen erst später entwickelt.

Bei der Betrachtung der kohäsionsstiftenden Gesten ist bemerkenswert, dass neben den kontinuierlichen kohäsionsstiftenden Gesten auch diskontinuierliche kohäsionsstiftende Gesten von den Kindern produziert wurden. Diskontinuierliche KGs funktionieren ähnlich wie anaphorische Bezüge im Text, die über eine lange Distanz hergestellt werden, sodass das anaphorische Element und das Antezedens nicht direkt in zwei aufeinander folgenden Propositionen auftauchen, sondern dazwischen mehrere Propositionen eingeschoben werden (vgl. u. a.: Reuland & Koster 1991; Schwarz-Friesel & Consten 2011).

Die Markiertheit von Gesten in der multimodalen Kommunikation hängt auch von der pragmatischen Funktion ab, die eine Geste in einer spezifischen Interaktionssituation erfüllt. Gesten können verwendet werden, um die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte einer Aussage zu lenken, komplexe Ideen zu visualisieren oder emotionale Zustände zu signalisieren. Hierbei gibt es oft Gesten, die aufgrund ihrer ikonischen oder metaphorischen Qualität stärker markiert sind. Beispielsweise kann eine ausladende Handbewegung verwendet werden, um die Idee von *Größe* zu verdeutlichen, selbst wenn das Wort *groß* nicht explizit gesagt wird. In solchen Fällen kann die Geste als markiert gelten, weil sie eine zusätzliche semantische Ebene zur Sprache hinzufügt oder sogar eine sprachliche Lücke füllt. Diese markierten Gesten treten oft bei besonders komplexen oder schwer zu vermittelnden Inhalten auf, wo visuelle Unterstützung durch die Geste notwendig wird, um die Bedeutung klarer zu machen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Betrachtung der Markiertheit von Gesten im multimodalen Kontext ist die Kohärenz zwischen der Sprache und den Gesten. Während unmarkierte Gesten oft synchron mit der sprachlichen Äußerung erfolgen und deren Rhythmus unterstützen, sind markierte Gesten oft asynchron oder überlagern den

verbalen Ausdruck, um besondere Aufmerksamkeit zu erzeugen oder eine zusätzliche Bedeutungsebene hervorzuheben. Zum Beispiel kann eine Geste, die ein abstraktes Konzept visualisiert, zeitlich versetzt zu der verbalen Erklärung auftreten, um dem Zuhörer die Möglichkeit zu geben, die Bedeutung nach und nach aufzunehmen.

Das Konzept der Markiertheit in der linguistischen Gestenforschung beschreibt also die Variation im Grad der Auffälligkeit und Bedeutung, die Gesten im Vergleich zur gesprochenen Sprache haben können. In unmarkierten Fällen fügen Gesten nur unterstützende, visuelle Informationen hinzu, während in markierten Fällen Gesten eigenständig oder besonders hervorgehoben sind, um zusätzliche Bedeutungsebenen zu transportieren oder eine gewisse Aufmerksamkeit zu erzeugen. Diese markierten Gesten sind in der multimodalen Kommunikation daher oft zentrale Bestandteile, die nicht nur die verbale Kommunikation ergänzen, sondern sie auch erweitern und bereichern.

Die besonders häufige gestische Kookkurrenz bei bestimmten Gegenständen bzw. bei der verbalsprachlichen Darstellung von bestimmten Handlungen ist auch durch die Salienz dieser Gegenstände bzw. Handlungen erklärbar. Bestimmte Gegenstände und Handlungen werden entweder dadurch salienter, dass diese Dinge eine besonders prominente Funktion in der Erzählung bzw. in der Szene haben oder dadurch, dass Objekte bzw. Handlungen auf irgendeine Art besonders interessant sind für die Kinder, weil sie beispielsweise außergewöhnlich sind, wie etwa bei dem Katapult-Beispiel (VI). Dieser Gegenstand wurde in Verbindung mit der verbalsprachlichen Äußerung besonders häufig von einer gestischen Darstellung begleitet. Ein Beispiel für einen besonders prominenten Gegenstand ist das Muffin aus dem VV, das von den Protagonisten in den Impulsvideos begehrt wird. Auch dieses Objekt wurde in Kookkurrenz mit einer verbalsprachlichen Äußerung häufig von ikonischen Gesten begleitet (III).

In Bezug auf die Adaptoren gibt es ebenfalls einen augenscheinlichen Bezug zur Referentialität. Wie bereits im Kapitel 6.3.3 beschrieben wurde, werden die Adaptoren oftmals aus Gestenklassifikationen herausgenommen bzw. in solchen Klassifikationen gar nicht berücksichtigt. Die Nichtbeachtung der Adaptoren in der Gestenforschung ist nicht nur aus theoretischer Sicht unhaltbar, sondern auch aus praktischen und faktischen Gründen. Adaptoren werden in der Regel als nicht-intentional deklariert und

aus diesem Grund nicht zu den Gesten gezählt. Dabei beziehen sich die Autoren lediglich auf einen bestimmten Bereich der Intentionalität, nämlich auf die Absichtsbekundung. Wie im Kapitel 2.5 gezeigt wurde, stellt Anscombe ein differenzierteres Bild der Intentionalität dar. Nach ihrer vielschichtigen Erörterung von Handlungen⁹⁵, kann Anscombe zeigen, dass nicht jede potentielle Beschreibungsmöglichkeit einer Handlung von einem handelnden Subjekt intentional wahrgenommen wird. Durch die Hinzunahme der begrifflichen Auseinanderhaltung der Intentionalität in Noesis und Noema von Husserl, soll im Folgenden gezeigt werden, dass Adaptoren auch einen Bezug zu einem Gegenstand haben, nämlich zu dem Akt des Erzählens selbst. Nach Husserl richten sich Bewusstseinsakte des Menschen auf Gegenstände. Diese Art von Bewusstseinsakten, die sich auf Gegenstände beziehen und dabei eine sinnbildende Funktion übernehmen, nennt Husserl Noesis. Das Noema hingegen ist der Sinngehalt des Bewusstseinsaktes. Dementsprechend wird in der Philosophie von Husserl strikt zwischen dem eigentlichen Bewusstseinsakt, also beispielsweise dem Erzählen einer Geschichte und dem in diesem Bewusstseinsakt vermeinten Gegenstand selbst, also beispielsweise dem Inhalt der erzählten Geschichte, unterschieden. Erst im Zusammenspiel dieser beider Bestandteile der Intentionalität, also Noema und Noesis, erfolgt die eigentliche Sinngebung (vgl. Husserl 1913: 258). Dementsprechend kann für Adaptoren festgehalten werden, dass auch sie intentional sind, jedoch mit einem größeren Bezug zur Noesis. D.h., dass Adaptoren sich aus intentionaler Sicht auf den eigentlichen Bewusstseinsakt des Erzählens, also auf den noetischen Teil der Intentionalität nach Husserl beziehen, während beispielsweise ikonische Gesten einen direkten intentionalen bzw. referentiellen Bezug zu den Gegenständen und Handlungen in der Erzählung selbst haben. Auch bei der Unterscheidung zwischen Adaptoren und Beats ist die Unterteilung in ein Gerichtetsein auf die Erzählung selbst und das Gerichtetsein auf die in der Erzählung vorkommenden Dinge und Handlungen hilfreich. Bei den

⁹⁵ Die Erörterungen Anscombes zur Intentionalität von Handlungen bringen viel Licht auch in die Erforschung von Adaptoren oder Gesten im Allgemeinen. Dennoch soll an dieser Stelle betont werden, dass die Produktion von Adaptoren keine Handlung darstellt, weder im alltäglichen noch im philosophischen Sinne. Die tiefergehenden Einblicke auch in die philosophischen Debatten darüber, was unter einer Handlung zu verstehen ist, wie etwa bei Anscombe und Husserl, sollen insbesondere helfen, Intentionalität besser zu verstehen und in die Debatte der linguistisch geprägten Gestenforschung mitzubringen.

Adaptoren gibt es keinen referentiellen Bezug zu den Vorkommnissen in den Erzählungen. Bei den Beats hingegen, gibt es einen Bezug zu der verbalsprachlichen Äußerung. Hier wird das sprachliche Bezugselement in der Regel rhythmisch und/oder prosodisch begleitet. Diese Art von referentiellen Bezügen gibt es bei Adaptoren nicht. Hier werden lediglich noetische Bezüge zum Akt des Erzählens selbst hergestellt. Abgesehen davon zeigen Adaptoren und Beats hinsichtlich der Gestalt dahingehend eine Gemeinsamkeit, dass sie beide keine bestimmten Dinge und Handlungen gestalterisch in verbalsprachlichen Äußerungen nachahmen, wie etwa die ikonischen Gesten.

Des Weiteren ist in Bezug auf die Adaptoren zu bemerken, dass sie auch als Ausgangspunkt bzw. Ruheposition dienen, wie wenn beispielsweise in eine andere Gestenart in der Erzählung übergegangen wird. Außerdem konnten bereits andere Studien zeigen, dass Adaptoren auch in turn-taking-Situationen eine Rolle spielen, dadurch, dass sie kurz vor dem Sprecherwechsel häufig auftreten (vgl. Żywiczyński, Waciewicz & Orzechowski 2017). All diese Argumente sprechen dafür, dass auch Adaptoren in zukünftigen Gestenklassifikationen mitbedacht werden müssen bzw. dass auch Adaptoren in der Gestenforschung als Untersuchungsgegenstand zu berücksichtigen sind.

Die Betrachtungen zur Semiotik von Peirce (Kapitel 2.3) haben gezeigt, dass Peirce eine Kategorienlehre vertritt, die unabhängig von der Gestalt der Geste eine Alternative für Gestenklassifikationen bietet. Insbesondere durch den Aufsatz von Mittelberg (2019) konnte ein Zugang zu einer semiotischen Gestenklassifikation nach Peirce erarbeitet werden. Peirce nimmt eine Dreiteilung der Kategorien vor, die er als Erstheit, Zweitheit und Drittheit betitelt. In seiner Aufteilung der Kategorien gibt er für jede Kategorie bestimmte Beschreibungen an. Insbesondere die beschriebenen Eigenschaften der Kategorie der Erstheit zeigen eine Korrelation zu den Eigenschaften der Adaptoren, vor allem da hervorgehoben wird, dass Gesten, die zu dieser Kategorie gehören, oftmals ambig sind, Ideen und Emotionen auf spontane Art verkörpern, Äußerungen von Nervosität oder auch sonstige emotionale Hintergründe repräsentieren. Am wichtigsten für die Einordnung in diese Kategorie ist jedoch, dass es keinen referentiellen Bezug gibt. Dementsprechend sind Adaptoren in die Kategorie der Erstheit nach Peirce vollständig integrierbar. Zur Kategorie der Zweitheit hingegen werden alle Gesten bzw. Bewegungen gezählt, die einen referentiellen Bezug haben. Typischerweise

können ikonische Gesten zu der Kategorie der Zweitheit gezählt werden. In die letzte Kategorie der Drittheit hingegen können Gesten integriert werden, die kulturell verankert sind bzw. einer bestimmten Gruppierung eigen sind. Alle Gesten und Bewegungen, die eine kulturelle bzw. soziale Zugehörigkeit zeigen, können in diese Kategorie eingeordnet werden. Beispielsweise sieht die prototypische Handbewegung für das Öffnen einer Autotür so aus, dass die Person die diese Geste produziert die Finger 1-4 krümmt und dabei die Handfläche nach oben zeigt. Der Daumen bleibt gestreckt und wird nicht gekrümmt. In dieser Position bewegt sich die Hand in die Richtung des Körpers des Produzenten dieser Geste. Diese Art der Handbewegung deutet das Öffnen einer Autotür an. In der Produktionsstätte eines Lamborghini Murciélagos hingegen würde die Geste des Türöffnens eine ganz andere Gestalt annehmen, da es sich bei diesem Modell um ein Auto mit einer Scherentür handelt. In diesem Falle würde der Produzent der Autotüröffnungsbewegung die Hand nicht zum eigenen Körper hinziehen, sondern nach oben. Aufgrund dieses speziellen soziokulturellen Kontextes wäre diese Art der Autotüröffnungsbewegung eher in die Kategorie der Drittheit einzuordnen: Die vollzogene Bewegung steht nämlich soziokulturell für ganz bestimmte Automodelle, die in der alltäglichen Lebenssituation eher selten gebraucht werden; Autos mit einer sogenannten Scherentür sind selten bzw. limitiert, sodass die wenigsten Menschen damit im alltäglichen Sinne in Berührung kommen. Aus diesem Grund würde jemand, der die Geste zur Scherentür sieht, unabhängig vom Kontext nicht erwarten, dass es sich dabei um eine Autotüröffnungsbewegung handelt. In der Produktionsstätte eines Lamborghini Murciélagos hingegen, wo sich beispielsweise die Mitarbeiter über das Auto unterhalten, hingegen schon.

Die Kategorienlehre von Charles Sanders Peirce und die Reflexionsstufen von Roland Posner bieten zwei komplementäre Ansätze zur Analyse von Zeichen und Kommunikation. Während Peirce mit seinen drei Kategorien – Erstsheit, Zweitheit und Drittheit – eine grundlegende Struktur für das Verständnis von Sein und Bedeutung entwickelt hat, untersucht Posner in seiner Arbeit die Begriffe „Believing, Causing, Intending“ sowie die Hierarchie von Zeichenkonzepten und deren Rolle in der Kommunikation (vgl. Posner 1993).

Peirces Kategorienlehre ist ein dreistufiges System, das die grundlegenden Aspekte der Realität und der menschlichen Erfahrung beschreibt. Posner hingegen beschreibt drei Reflexionsstufen, die die Entwicklung von Zeichenkonzepten in der Kommunikation darstellen sollen. Die Gemeinsamkeiten zwischen Peirces Kategorienlehre und Posners Reflexionsstufen sind evident. Beide Systeme betonen die Bedeutung von Beziehungen und Interaktionen in der Kommunikation. Peirces ‚Erstheit‘ und Posners ‚Believing‘ zeigen, wie individuelle Wahrnehmungen und Möglichkeiten die Grundlage für das Verständnis von Zeichen bilden. Die ‚Zweiteit‘ und das ‚Causing‘-Konzept verdeutlichen, dass Kommunikation nicht nur aus der Übertragung von Informationen besteht, sondern auch aus der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt. Schließlich bieten ‚Drittheit‘ und ‚Intending‘ einen Rahmen, um die Absichten hinter der Kommunikation zu analysieren und zu verstehen, wie Bedeutungen konstruiert und vermittelt werden.

Die Verbindung zwischen Peirces Kategorienlehre und Posners Reflexionsstufen eröffnet neue Perspektiven für das Verständnis von Kommunikation. Indem wir die Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Theorien erkennen, können wir ein umfassenderes Bild davon entwickeln, wie Zeichen funktionieren und welche Rolle sie in der menschlichen Interaktion spielen. Diese Synergie bietet nicht nur einen theoretischen Rahmen, sondern auch praktische Implikationen für die Kommunikationsforschung und -praxis im Allgemeinen und für die Erforschung von Adaptoren im Speziellen.

In der Arbeit wurden Nacherzählungen von Kindern untersucht. Dabei wurden nicht nur die verbalsprachlichen Äußerungen in Betracht gezogen, sondern auch die produzierten Gesten und Bewegungen in den Nacherzählungen. Aus textreferentieller Sicht sowie aus der Perspektive der Gestenproduktion konnte festgestellt werden, dass bestimmte Strategien zur Herstellung der Textkohärenz bzw. Textkohäsion erst mit dem höheren Alter, also in der vierten Klassenstufe eintritt bzw., dass manche Strategien wie etwa die Verwendung der *und-dann-Konstruktion* häufiger von Kindern der ersten Klassenstufe verwendet wurden. Aus der Sicht der ikonischen Gesten ergibt sich ein ähnliches Bild. Hier gibt es Gesten, wie etwa die performativen Gesten bzw. die agierenden ikonischen Gesten, die vorzugsweise von den jüngeren Kindern verwendet wurden. Andererseits gibt es auch eine Reihe von ikonischen Gesten, die erst in der

dritten bzw. vierten Klassenstufe häufig benutzt werden. Hinsichtlich der Adaptoren konnte gezeigt werden, dass Adaptoren häufig in den Erzählungen der Kinder auftauchen und nicht immer nur mit Nervosität in Verbindung zu bringen sind. Die motorischen Bewegungen der Kinder können auch so interpretiert werden, dass sie dazu beitragen, die Nacherzählung für das jeweilige Kind überhaupt erzählbar zu machen, da die Konzentrationsfähigkeit bzw. das Gerichtetsein auf die Nacherzählung selbst gesteigert wird. Aus der Perspektive der Referentialität kann festgehalten werden, dass Beats und Adaptoren prototypischerweise keinen Bezug zum propositionalen Gehalt haben, da sie, wenn sie überhaupt einen referentiellen Bezug herstellen, in der Regel auf den Akt der Rede selbst referieren. Dahingegen referiert eine Person, die eine ikonische Geste produziert, auf einen konkreten Gegenstand bzw. auf eine konkrete Handlung, die sie versucht mimetisch mithilfe von diversen Darstellungsarten nachzuahmen.

Weitere zukünftige Forschungen zum Thema der Dissertation könnten differenziertere Ergebnisse liefern, insofern mehr Daten in die Analyse herangezogen werden können. Darüber hinaus könnten zukünftige Forschungen auch andere Arten der textreferentiellen Verflechtungen untersuchen, beispielsweise weitere exophorische Effekte, wie etwa Bridging, Implikationen, semantische Isotopien oder durch die Hinzunahme der Untersuchung von Frame-semantischen Effekten. Darüber hinaus ist es auch möglich, das gesamte Setting eins zu eins zu übernehmen, um Sprachvergleiche multimodal zu untersuchen, da die benutzten Stimuli alle unabhängig von einer bestimmten Sprache funktionieren, weil sie komplett sprachlos sind. Auf diese Art wäre es beispielsweise möglich, zu untersuchen, wie Kinder mit anderen Muttersprachen die Geschichten multimodal nacherzählen. Die anderen Muttersprachen könnten dabei ebenfalls aus der Gruppe der indogermanischen Sprachen oder auch für eine typologisch orientierte Gestenforschung aus anderen Sprachfamilien stammen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen würden weiterhin Aufschluss darüber geben, ob es Unterschiede in der Quantität der produzierten Gesten gibt. Darüber hinaus könnte auch überprüft werden, inwiefern sich die Bewegungsarten und Darstellungsweisen im Sprachvergleich voneinander unterscheiden.

Insgesamt sollte die Gestenforschung mehr Aufmerksamkeit auf Adaptoren richten, da sie wertvolle Informationen über emotionale, kognitive, soziale und kulturelle Prozesse liefern können. Sie stellen nicht nur ein Fenster zu unbewussten inneren Zuständen dar, sondern könnten auch wichtige Hinweise für interkulturelle Kommunikation, soziale Interaktionen und die psychologische Forschung bieten. Indem Adaptoren als integraler Bestandteil nonverbaler Kommunikation angesehen werden, könnte die Forschung ein umfassenderes Bild des menschlichen Verhaltens und der Interaktion zeichnen.

Literatur

- Alamillo, Asela R., Jean-Marc Colletta & Michèle Guidetti (2013): Gesture and language in narratives and explanations: the effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. *Journal of Child Language* 40 (3), 511–538.
- Andrén, Mats (2010): *Children's gestures from 18 to 30 months*. Lund: Centre for Languages and Literatures: Lund University.
- Andresen, H. & A. Schmidt (2010): *Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten. Abschlussbericht des gleichnamigen von der Cornelsen Stiftung LEHREN UND LERNEN geförderten Forschungsprojekts (2006-2009)*. Flensburg: Universität Flensburg.
- Anscombe, G. E. M. (1957): *Intention*. Ithaca.
- Anscombe, G. E. M. (2020): *Absicht*, 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Anthony, Lorence (2004): *Proceedings of IWLeL 2004: An interactive workshop on language e-learning*.
- Argyle, Michael (1975): *Bodily communication*. New York: International Universities Press.
- Ariel, Mira (1988): Referring and accessibility. *Journal of Linguistics* 24 (1), 65–87.
- Ariel, Mira (1990): *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Routledge.
- Ariel, Mira (2001): Accessibility theory. In Ted Sanders, Joost Schilperoord & Wilbert Spooren (Hrsg.), *Text Representation*, 29. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aristoteles (2012): *Peri hermeneias: Erklärungen; vorher: De interpretatione, vom sprachlichen Ausdruck, Lehre vom Satz, Hermeneutik*. Nordhausen: Bautz.
- Aristoteles (2017): *Organon. Band 2: Griech.-Dt.* Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Arnold, Barry C. (2015): *Pareto Distributions Second Edition*. CRC Press.
- Atkin, Albert (2010): *Peirce's Theory of Signs*. <https://plato.stanford.edu/entries/peirce-semiotics/> (04.01.2021).
- Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im Gesprochenen Deutsch. *Deutsche Sprache* (3), 193–222.
- Auer, Peter (2000): On line-Syntax - Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. *Sprache und Literatur* 31 (1), 43–56.
- Auer, Peter (2006): Construction Grammar meets Conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von „so“-Konstruktionen. In Susanne Günthner & Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, 291–314. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Auer, Peter (2014): *Anmerkungen zum Saliensbegriff in der Soziolinguistik*. Linguistik Online.
- Austin, John L. (2010): *Zur Theorie der Sprechakte: (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Baker, Paul (2006): *Using corpora in discourse analysis*. New York: Continuum.
- Barden, Birgit; Mechthild Elstermann & Reinhard Fiehler (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In Frank Liedtke & Franz Hundsniß (Hrsg.), *Pragmatische Syntax*, 197–234. De Gruyter.

- Barnes, Kathryn, Cornelia Ebert, Robin Hörnig & Theresa Stender (2022): The at-issue status of ideophones in German: An experimental approach, *Glossa: A journal of general linguistics* 7(1).
- Barnes, Kathryn & Ebert, Cornelia (2023): Iconicity and gradient at-issueness: insights and future avenues. *Theoretical Linguistics*, 49 (3-4), 305-318. <https://doi.org/10.1515/tl-2023-2016>
- Bavelas, Janet B., Alex Black, Charles R. Lemery, & Jennifer Mullett (1986). "I show how you feel": Motor mimicry as a communicative act. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 322–329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.322>
- Beaugrande, Robert de & Wolfgang U. Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, Tabea (2009): Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In Carmen Spiegel & Michael Krelle (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren in der Schule*, 64–81. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Becker, Tabea (2015): *Kinder lernen erzählen*, 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Tabea & Juliane Stude (2017): *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfächer/deutsch.html> (20.01.2019).
- Bezemer, Jeff & Angela Creese (2018): Multimodality: A Guide for Linguists. In Lia Litosseliti (Hrsg.), *Research methods in linguistics*, 281–304. London u.a.: Bloomsbury Academic.
- Birdwhistell, Ray L. (1970): *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Birkner, Karin (2008): *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Blatz, Friedrich (1896): *Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache*. Karlsruhe: Peter Lang.
- Blühdorn, Hardarik (2008/2017): *Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick*. www.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/blu_ueberblick.pdf.
- Bockmann, Ann-Katrin, Steffi Sachse & Anke Buschmann (2020): Sprachentwicklung im Überblick. In Steffi Sachse, Ann-Katrin Bockmann & Anke Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung*, 3–44. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Boueke, Dietrich & Frieder Schüle (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In Hans-Heino Ewers (Hrsg.), *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder: Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*, 13–41. Weinheim: Beltz.
- Boueke, Dietrich, Frieder Schüle, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Brentano, Franz (2008): *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Heusenstamm: Ontos Verlag.
- Bressem, Jana (2012): Repetitions in gesture: structures, functions, and cognitive aspects. Univ. Diss. Frankfurt/Oder.
- Bressem, Jana (2014): A linguistic perspective on the notation of form features in gestures. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hrsg.), *Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, 1079–1098. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bressem, Jana (2015): Repetition als Mittel der Musterbildung bei redegleitenden Gesten. In Christa Dürscheid & Jan G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Bressem, Jana & Silva H. Ladewig (2011): Rethinking gesture phases: Articulatory features of gestural movement? *Semiotica* 2011 (184), 53–91.
- Bressem, Jana & Silva H. Ladewig (2013): New insights into the medium hand – Discovering recurrent structures in gestures. *Semiotica* (197), 203–231. https://www.academia.edu/294806/New_insights_into_the_medium_hand_Discovering_recurrent_structures_in_gestures.
- Brinker, Klaus (1971): Aufgaben und Methoden der Textlinguistik: Kritischer Überblick über den Forschungsstand einer neuen linguistischen Teildisziplin. *Wirkendes Wort* 21 (4), 217–237.

- Brinker, Klaus (1998): Aspekte der Textkohärenz am Beispiel einer Rundfunkpredigt. In Karin Donhauser & Ludwig M. Eichinger (Hrsg.), *Deutsche Grammatik! Thema in Variationen. Festschrift für Hans-Werner Eroms zum 60. Geburtstag*, 191–202. Heidelberg: Winter.
- Brinker, Klaus & Sandra Ausborn-Brinker (2010): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 7. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus, Hermann Cölfen & Steffen Pappert (Hrsg.) (2018): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 9. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brown, Donald E. (1991): *Human universals*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Bühler, Karl (1982): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, 1934. Aufl. Stuttgart: Fischer.
- Bürkholdt, Ronny G. (2018): *Auch das Noch: Die Wölfe und der Schweigefuchs*. <https://www.badi-sche-zeitung.de/auch-das-noch-die-woelfe-und-der-schweigefuchs--157508459.html> (12.07.2020).
- Busse, Dietrich (1992): *Textinterpretation: Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Cappelen, Herman & Josh Dever (2018): *Puzzles of reference*. Oxford: Oxford University Press.
- Carnap, Rudolf (1988): *Meaning and necessity: A study in semantics and modal logic*, 2. Aufl. Chicago: Univ. of Chicago Pr.
- Chen, Si-Qing (1990): A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners*. *Language Learning* 40 (2), 155–187.
- Chomsky, Noam & Morris Halle (1968): *The sound pattern of English*. New York, London: Harper & Row.
- Christophersen, Paul (1939): *The Articles. A Study of Their Theory and use in English*. Kopenhagen: Munksgaard.
- Claussen, Claus & Valentin Merkelbach (1995): *Erzählwerkstatt: Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- Cleff, Thomas (2015): *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*. Berlin: Gabler Verlag.
- Colletta, Jean-Marc, Michèle Guidetti, Olga Capirci, Carla Cristilli, Özlem E. Demir, Ramona N. Kunene-Nicolas & Susan Levine (2015): Effects of age and language on co-speech gesture production: an investigation of French, American, and Italian children's narratives. *Journal of Child Language* 42 (1), 122–145.
- Comrie, Bernard (1989): *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell.
- Consten, Manfred (2013): *Anaphorisch oder deiktisch? Zu einem integrativen Modell domänengebundener Referenz*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam and Sons.
- Danés, Frantisek (1974): Functional sentence perspective and the organisation of the texts. In Frantisek Danés (Hrsg.), *Papers on functional sentence perspective*, 106–128. De Gruyter.
- Dede, Müserref (1986): Definiteness and Referentiality in Turkish Verbal Sentences. In Dan I. Slobin & Karl Zimmer (Hrsg.), *Studies in Turkish Linguistics*, 147–163. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Degen, Judith (2013): *Alternatives in pragmatic reasoning: University of Rochester dissertation*.
- Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy (2006): Zur Einführung: Grammatik und Interaktion. In Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Grammatik und Interaktion: Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen*, 5–10. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.
- Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache: „Matz“. <<https://www.dwds.de/wb/Matz>> (24.03.2023).
- Donnellan, Keith S. (1966): Reference and Definite Descriptions. *The Philosophical Review* 75 (3), 281.
- Downing, Bruce (1988): Some Universals of Relative Clause Structure. In Eve V. Clark & Joseph H. Greenberg (Hrsg.), *Syntax*, 375–418. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Dressler, Wolfgang U. (1987): *Leitmotifs in natural morphology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub.

- Duden (1984): *Grammatik (3. auflage): 4 : der deutschen Gegenwartssprache*, 3. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden (Hrsg.) (2004): *Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln ; 125000 Stichwörter mit über 500000 Beispielen, Bedeutungserklärungen und Angaben zur Worttrennung, Aussprache, Grammatik und Etymologie*, 23. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut <Mannheim>.
- Duden (2022): *Die Grammatik: Struktur und Verwendung der deutschen Sprache : Satz - Wortgruppe - Wort*, 10. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Eckardt, Georg, Moritz Lazarus, Heymann Steinthal & Wilhelm Wundt (Hrsg.) (1997): *Völkerpsychologie: Versuch einer Neuentdeckung*. Weinheim: Beltz.
- Efron, David (1972): *Gesture, race and culture: A tentative study of some of the spatio-temporal and "linguistic" aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians in New York City, living under similar as well as different environmental conditions*. Boston: Mouton.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1980): *Erzählen im Alltag*, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Band 3: Diskurs - Narration - Text - Schrift*, Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Ehlich, Konrad, Ursula Bredel & Hans H. Reich (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, 9–34. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Eisenberg, Peter (2013a): *Band 1: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2013b): *Band 2: Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Eke, Norbert O. & Alo Allkemper (2013): *Literaturwissenschaft*, 3. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; W. Fink.
- Ekman, Paul (2004): Emotional and Conversational Nonverbal Signals. In Jesús M. Larrazabal & Luis A. P. Miranda (Hrsg.), *Language, Knowledge, and Representation: Proceedings of the Sixth International Colloquium on Cognitive Science (ICCS-99)*, 39–50. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ekman, Paul (2013): Lying and Deception. In Nancy L. Stein, Peter A. Ornstein, Barbara Tversky & Charles Brainerd (Hrsg.), *Memory for Everyday and Emotional Events*, 333–347. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ekman, Paul (2016): *The meaning of our movements and gestures*. <https://www.paulekman.com/blog/emblematic-slips/> (12.11.2020).
- Ekman, Paul & Wallace V. Friesen (1969): The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica* 1 (1), 49–98.
- Ekman, Paul & Wallace V. Friesen (1972): Hand Movements. *Journal of Communication* (12), 353–374.
- Ekman, Paul & Wallace V. Friesen (1984): Handbewegungen. In Klaus R. Scherer & Harald G. Wallbott (Hrsg.), *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*, 2. Aufl., 108–123. Weinheim: Beltz.
- Ekman, Paul, Wallace V. Friesen & Phoebe Ellsworth (1972): *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York, NY: Pergamon Press.
- Enfield, Nicolas (2009): *The anatomy of meaning. Speech, gestures, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ernst, Peter (2002): *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin: De Gruyter.
- Fiehler, Reinhard (2015): Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. In Christa Dürscheid & Jan G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Findley, Carter V. (2005): *The Turks in World History*: Oxford: Oxford University Press.
- Frege, Gottlob (2008): *Funktion, Begriff, Bedeutung: Fünf logische Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum*. Berlin: De Gruyter.
- Fricke, Ellen (2012): *Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin: De Gruyter.

- Fricke, Ellen & Irene Mittelberg (2018): Gesten. In Frank Liedtke & Astrid Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik*, 312–324. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Friesen, Wallace V., Paul Ekman & Harald G. Wallbott (1979): Measuring hand movements. *Journal of Nonverbal Behavior* 4 (2), 97–112. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01006354#citeas>.
- Fritz, Gerd (1982): *Kohärenz: Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse*. Tübingen: Narr.
- Gaffal, Margit (2017): "Intention and 'Absicht'" In *Intentionality and Action* edited by Jesús Padilla Gálvez and Margit Gaffal. Berlin, Boston: De Gruyter. 103–122. <https://doi.org/10.1515/9783110560282-109>
- Gibbs, Raymond W. (1994): *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W. (2006): *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W. (2012): *Intentions in the Experience of Meaning*. Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W. & Guy van Orden (2003): Are emotional expressions intentional? *Consciousness & Emotion* 4 (1), 1–16.
- Givón, Talmy (1988): Definiteness and Referentiality. In Eve V. Clark & Joseph H. Greenberg (Hrsg.), *Syntax*, 291–330. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Givón, Talmy (1990): *A functional-typological introduction Vol II*. Amsterdam: Benjamins.
- Givón, Talmy (1993): Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics & Cognition* 1 (2), 171–227.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler-Lexikon Sprache*, 4. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Golden, Peter B. (1992): *An Introduction to the History of the Turkic Peoples: Ethnogenesis and State-formation in Medieval and Early Modern Eurasia and the Middle East*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Golden, Peter B. (2011): *Central Asia in World History*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, Susan (2003): *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge: Harvard University Press.
- Graesser, Arthur C., Danielle S. McNamara, Max M. Louwerse & Zhiqiang Cai (2004): Coh-metrix: analysis of text on cohesion and language. *Behavior research methods, instruments, & computers: a journal of the Psychonomic Society, Inc* 36 (2), 193–202.
- Greenberg, Joseph H. (1966a): Language Universals. *Current Trends in Linguistics* (3), 61–112.
- Greenberg, Joseph H. (1966b): *Language universals. With special reference to feature hierarchies*. Den Haag: Mouton.
- Greule, Albrecht & Sandra Reimann (2015): *Basiswissen Textgrammatik*. Tübingen: UTB; Francke.
- Grice, Herbert P. (1982): Logic and Conversation. In Peter Cole (Hrsg.), *Speech acts*, 5. Aufl., 41–58. New York: Academic Press.
- Guckelsberger, Susanne & Hans H. Reich (2008): Diskursive Basisqualifikation. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur alters-spezifischen Sprachaneignung*, 83–93. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Gullberg, Marianne (1998): *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund University: Ph.D Dissertation.
- Gundel, Jeanette K. & Barbara K. Abbott (Hrsg.) (2019): *Oxford handbook of reference*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermann, Mechthild, Gabriele Diewald & Maria Thurmair (2019): *Duden, Grundwissen Grammatik: Fit fürs Studium*, 3. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Haddington, Pentti, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (2013): *Interaction and mobility: Language and the body in motion*. Berlin: De Gruyter.
- Haig, Geoffrey (1998): *Relative constructions in Turkish*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harweg, Roland (1979): *Pronomina und Textkonstitution*, 2. Aufl. München: Fink.
- Hausendorf, Heiko & Uta M. Quasthoff (1989): Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzähl-Erwerb*, 89–112. Bern: Lang.

- Hausendorf, Heiko & Uta M. Quasthoff (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haviland, John B. (2000): *Pointing, gesture spaces, and mental maps* (Language and Gesture). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, John A. (1978): *Definiteness and indefiniteness: A study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.
- Hegel, Georg W. F. (2017): *Phänomenologie des Geistes*, 14. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heim, Irene R. (1982): *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. University of Massachusetts, Amherst: Ph.D Dissertation.
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha (2001): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Hennig, Mathilde (2007): Da klingelt der cantzler mit der glocke so kam der man hinein. Zur Notwendigkeit einer historischen Nähegrammatik. *Sprachwissenschaft* (32), 249–278.
- Hennig, Mathilde (2013): *Die Ellipse: Neue Perspektiven auf ein altes Phänomen*. Berlin: De Gruyter.
- Henning, Tim (2016): Gegenwart. In Michael Kühler & Rüdiger (Hrsg.), *Handbuch Handlungstheorie*, 45–59. J.B. Metzler.
- Herbermann, Clemens-Peter (1988): Entwurf einer Systematik der Deixisarten. In Clemens-Peter Herbermann (Hrsg.), *Modi referentiae: Studien zum sprachl. Bezug d. Wirklichkeit*, 47–93. Heidelberg: Winter.
- Heringer, Hans J. (2015): *Linguistische Texttheorie: Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hess, Michael (2008): *Relativische Prädikationen im Baschkirischen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Heusinger, Klaus von (1996): Definite Kennzeichnungen, Anaphora und Salienz. *Linguistische Berichte* (163), 197–226.
- Heusinger, Klaus von (1997): *Salienz und Referenz*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Heusinger, Klaus von (2002): Specificity and Definiteness in Sentence and Discourse Structure. *Journal of semantics* (19), 245–274.
- Heusinger, Klaus von, Chiriacescu & Annika Deichsel (2010): *Two specific indefinite articles in German*. https://people.ucsc.edu/~abrsvn/handout_11.pdf (05.02.2023).
- Hochstadt, Christiane, Andreas Krafft & Ralph Olsen (2013): *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1999): Ellipse und Analepse. In Angelika Redder & Jochen Rehbein (Hrsg.), *Grammatik und mentale Prozesse*, 69–90. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Hole, Daniel & Gerson Klumpp (2000): Definite type and indefinite token: the article son in colloquial German. *Linguistische Berichte* (182), 231–244.
- Holenstein, Elmar (1992): Einleitung: Semiotica universalis. In Elmar Holenstein & Roman Jakobson (Hrsg.), *Semiotik: Ausgewählte Texte 1919 - 1982*, 9–40. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
- Huang, Yan (2006): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Husserl, Edmund (1913): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (1), 1–323.
- Imo, Wolfgang & Jens P. Lanwer (2019): *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Iriskhanova, O. K. & A. Cienki (2018): The Semiotics of Gestures in Cognitive Linguistics: Contribution and Challenges. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki* (4), 25–36.
- Jäger, Ludwig (2000): Die Sprachvergessenheit der Medientheorie: Ein Plädoyer für das Medium Sprache. In Werner Kallmeyer (Hrsg.), *Sprache und Neue Medien*, 9–30. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Jäger, Ludwig (2010): *Ferdinand de Saussure zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Jakobson, Roman (1936): Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* (6), 240–288.
- Jakobson, Roman (1971a): Signe zéro. In Roman Jakobson (Hrsg.), *Selected Writings: Word and Language, Band 2*, 211–219. Den Haag, Paris: de Gruyter Mouton.

- Jakobson, Roman (1971b): Zur Struktur des russischen Verbums. In Roman Jakobson (Hrsg.), *Selected Writings: Word and Language, Band 2*, 3–15. Den Haag, Paris: de Gruyter Mouton.
- Jakobson, Roman (1978): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jakobson, Roman & Moris Halle (2010): Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. In Roman Jakobson & Moris Halle (Hrsg.), *Fundamentals of language*, 2. Aufl., 69–96. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Jakobson, Roman, Elmar Holenstein & Tarcisius Schelbert (Hrsg.) (1979): *Poetik: Ausgewählte Aufsätze 1921 - 1971*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen- diagnose - forderung*. [S.l.]: Kohlhammer Verlag.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Johnson, Mark (1992): Philosophical implications of cognitive semantics. *Cognitive Linguistics* (3), 345–366.
- Johnson, Mark (2007): *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- Kalverkämper, Hartwig (1994): Die Rhetorik des Körpers: Nonverbale Kommunikation in Schlaglichtern. *Jahrbuch Rhetorik* (13), 131–169.
- Kamp, Hans, Josef van Genabith & Uwe Reyle (2011): Discourse Representation Theory. In Dov M. Gabbay & Franz Guenther (Hrsg.), *Handbook of Philosophical Logic*, 125–394. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kannengieser, Simone (2011): *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie; [mit dem Plus im Web; Zugangscode im Buch]*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kant, Immanuel (Hrsg.) (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Karttunen, Laurie (1976): Discourse Referents. In J. D. McCawley (Hrsg.), *Syntax and Semantics Vol. 7*, 363–386. Academic Press.
- Keenan, Edward L. & Bernard Comrie (1977): Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* (8), 63–99.
- Keller, Rudi (2004): *Sprachwandel*. <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/uploads/media/Sprachwandel.pdf> (11.04.2023).
- Kendon, Adam (1980): Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. In Mary R. Key (Hrsg.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*, 207–228. Berlin: De Gruyter.
- Kendon, Adam (1988): How gestures can become like words. In Fernando Poyatos (Hrsg.), *Cross cultural perspectives in nonverbal communication*, 131–141. Toronto: Hogrefe.
- Kendon, Adam (1992): Gesture. In *Folklore, cultural performances, and popular entertainments: A communications-centered handbook*, 179–190. New York: Oxford University Press.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (2007): On the Origins of Modern Gesture Studies. In Susan D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (Hrsg.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill*, 13–28. Amsterdam: Benjamins.
- Kiesow, Christian (2014): *Die Mathematik als Denkwerk: Eine Studie zur kommunikativen und visuellen Performanz mathematischen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiparsky, Paul (2001): Structural case in finnish. *Lingua* 111 (4-7), 315–376.
- Kita, Sotaro & James Essegbey (2001): Pointing left in Ghana. *Gesture* 1 (1), 73–95.
- Kita, Sotaro & Asli Özyürek (2003): What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language* 48 (1), 16–32.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Klauer, Karl C. (2008): Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In Lars-Eric Petersen & Bernd Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*, 23–32. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Knobloch, Clemens (1994): *Sprache und Sprechfähigkeit: Sprachpsychologische Konzepte*. Tübingen: Niemeyer.

- König, Katharina & Florence Oloff (2019): Ansätze zu einer multimodalen Erzählanalyse. Einführung in das Themenheft. In Katharina König & Arika Okrent (Hrsg.), *Erzählen multimodal*, 207–421. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Krauss, Robert M., Yihsiu Chen & Purnima Chawla (1996): Nonverbal Behavior and Nonverbal Communication: What do Conversational Hand Gestures Tell Us? In *Advances in Experimental Social Psychology Volume 28*, 389–450. Elsevier.
- Kripke, Saul A. (1981): *Naming and necessity*, 2. Aufl. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Kripke, Saul A. (2013): *Reference and existence: The John Locke lectures*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Labov, W. & J. Waletzky (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl*. Frankfurt am Main: Äthenäum.
- Ladewig, Silva H. (o. D.): *Lineare Strukturen (Gestik)*. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/lineare-strukturen-gestik/> (09.02.2023).
- Lakoff, George & Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lambrecht, Knud (2012): *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, Christian (1984): *Der Relativsatz. Typologie seiner Struktur. Theorie seiner Funktion. Kompendium seiner Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Lehmann, Christian (1995): Relativsätze. In Joachim Jacobs (Hrsg.), *Syntax: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung: Bd. 9.1*, 1199–1216. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lehmann, Christian (2007): On the upgrading of grammatical concepts. In Fons Moerdijk, Ariane van Santen & Rob Tempelaars (Hrsg.), *Leven met woorden. Opstellen aangeboden aan Piet van Sterkenburg*, 409–422. Leiden: E. J. Brill.
- Lehmann, Christian (2020): *Sprachtheorie: Markiertheit*. https://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html?https://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/markiertheit.php (03.04.21).
- Lenz, Alexandra N. (2010): Zum Salienzbegriff und zum Nachweis salienter Merkmale. In Susanne Günthner, Klaus-Peter Konerding, Wolf-Andreas Liebert, Thorsten Roelcke, Christina A. Anders, Markus Hundt & Alexander Lasch (Hrsg.), *"Perceptual Dialectology"*, 89–110. Berlin, New York: De Gruyter.
- Levelt, Willem J. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, London: MIT Press.
- Levinson, S. C. & M. Hattaway (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, Elena T. & David McNeill (2015): *Narrative development in young children: Gesture, imagery, and cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liedtke, Frank (2016): *Moderne Pragmatik: Grundbegriffe und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Linke, Angelika, Markus Nussbaumer, Paul R. Portmann-Tselikas, Urs Willi & Simone Berchtold (2004): *Studienbuch Linguistik: Ergänzt um ein Kapitel "Phonetik/Phonologie" von Urs Willi*, 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Linsky, Leonard (Hrsg.) (1979): *Reference and modality*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Linz, Erika (2021): Zur medientheoretischen Aktualität von Peirces Zeichentheorie. In Georg Albert, Jörg Bücker, Mark Dang-Anh, Stefan Meier & Daniel H. Rellstab (Hrsg.), *Semiotische Medientheorien*, 89–116. Tübingen: Stauffenburg.
- Löbner, Sebastian (1985): Definites. *Journal of semantics* (4), 279–326.
- Löbner, Sebastian (2012): *Semantik: Eine Einführung*. Tübingen: De Gruyter.
- Lücking, Andy (2013): *Ikonische Gesten*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Lynn, Ulrike (2014): "129. Levels of abstraction". *Volume 2*, edited by Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva Ladewig, David McNeill and Jana Bressemer, Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton, 1702-1712. <https://doi.org/10.1515/9783110302028.1702>
- Lyons, Christopher (1999): *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, John (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mampell, Klaus (2002): Woher kommen die Moneten? *Sprachspiegel* (1), 22–23.
- Mayerthaler, Willi (1980): Ikonismus in der Morphologie. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* (2), 19–37.

- Mayerthaler, Willi (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Akademische Verl.-Ges. Athenaiion.
- McNeill, David (1985): So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review* 92 (3), 350–371.
- McNeill, David (1995): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- McNeill, David (2000): *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, David (2005): *Gesture and Thought*. Chicago: Chicago University Press.
- McNeill, David (2014): Gesture–speech unity: Phylogenesis, ontogenesis, and microgenesis. *Language, Interaction and Acquisition* 5 (2), 137–184.
- McNeill, David & Elena T. Levy (1993): Cohesion and gesture. *Discourse Processes* 16 (4), 363–386.
- McNeill, David, Elena T. Levy & Susan D. Duncan (2015): Gesture in Discourse. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (Hrsg.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 262–289. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Meibauer, Jörg (2008): *Pragmatik: Eine Einführung*, 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Mill, John S. (2012): *A system of logic, ratiocinative and inductive: Being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation; 1*, 1843. Aufl. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Mittelberg, Irene (2006): *Metaphor and metonymy in language and gesture: Discourse evidence for multimodal models of grammar*. Cornell University: Ph.D Dissertation.
- Mittelberg, Irene (2014): The embodied mind: Cognitive-semiotic principles as motivating forces in gesture. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressemer (Hrsg.), *Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.*, 755–784. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Mittelberg, Irene (2017): Embodied frames and scenes: Body-based metonymy and pragmatic inferencing in gesture. *Gesture* (16 (2)), 203–244.
- Mittelberg, Irene (2019): Peirce’s universal categories: On their potential for gesture theory and multimodal analysis. *Semiotica* (228), 193–222.
- Mondada, Lorenza (2014): Video as a tool in the social sciences. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressemer (Hrsg.), *Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.*, 982–992. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Mondada, Lorenza & Reinhold Schmitt (Hrsg.) (2010): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Spitz.
- Müller, Cornelia (2010): Wie Gesten bedeuten. Eine kognitiv-linguistische und sequenzanalytische Perspektive. *Sprache und Literatur* (41/1), 37–68.
- Müller, Cornelia, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressemer (Hrsg.) (2014): *Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Neff, Michael, Nicholas Toothman, Robeson Bowmani, Jean E. Fox Tree & Marilyn A. Walker. 2011: Don’t Scratch! Self-adaptors Reflect Emotional Stability. 398–411.
- Neu, Joyce (1990): Assessing the role of nonverbal communication in the acquisition of communicative competence. In Scarcella, Robin, Andersen. Elaine S. & Stephen D. Krashen (Hrsg.), 121–138. New York: Newbury House.
- Niebuhr-Siebert, Sandra & Heike Baake (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nöth, Winfried (1985): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.
- Nübling, Damaris (2013): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen: Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*, 4. Aufl. Tübingen: Narr.
- Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus & Angelika Linke (2000): Nominale Rekurrenz. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein*

- internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation : an international handbook of contemporary research*. Berlin: De Gruyter.
- Owens, Robert E. (2016): *Language development: An introduction*. Harlow, Essex: Pearson.
- Ögel, Bahaddin (1971): Türk Mitolojisi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basimevi.
- Özyürek, Asli (2014): Hearing and seeing meaning in speech and gesture: insights from brain and behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 369 (1651), 20130296.
- Pape, Helmut (2015): *Charles S. Peirce zur Einführung*, 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Park, Bill (2012): *Modern Turkey: People, state and foreign policy in a globalized world*. New York: Routledge.
- Peirce, Charles S. (1998a): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Bristol, England: Thoemmes Press.
- Peirce, Charles S. (1998b): *Phänomen und Logik der Zeichen*, 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (2000): *Semiotische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (2008): *The essential Peirce: Selected philosophical writings*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Perler, Dominik (2004): *Theorien der Intentionalität im Mittelalter*, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Perniss, Pamela & Asli Özyürek (2015): Visible cohesion: a comparison of reference tracking in sign, speech, and co-speech gesture. *Topics in cognitive science* 7 (1), 36–60.
- Plümacher, Martina (2006): Weltwissen'. Ein sprachwissenschaftlicher Terminus phänomenologisch betrachtet. In Dieter Lohmar & Dirk Fonfara (Hrsg.), *Interdisziplinäre perspektiven der phänomenologie*, 247–261. Springer Netherlands.
- Posner, Roland (1980): Ikonizität in der Syntax. Zur natürlichen Stellung der Attribute. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* (2), 57–82.
- Posner, Roland (1993). Believing, causing, intending: The basis for a hierarchy of sign concepts in the reconstruction of communication. In R. Jorna, B. Heusden & R. Posner (Ed.), *Signs, Search and Communication: Semiotic Aspects of Artificial Intelligence* (pp. 215–270). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110871579.215>
- Polasek, Wolfgang (1994): *EDA Explorative Datenanalyse. Einführung in die deskriptive Statistik* (2. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Prieto, Pilar, Alice Cravotta, Olga Kushch, Patrick Rohrer & Ingrid Vilà-Giménez. 2018: Deconstructing beat gestures: a labelling proposal. 201–205.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Radford, Andrew (2019): *Relative clauses: Structure and variation in everyday English*. Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press.
- Regenbogen, Arnim & Uwe Meyer (Hrsg.) (2005): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, 500. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Reuland, Eric & Jan Koster (1991): Long-distance anaphora: an overview. In Jan Koster & Eric Reuland (Hrsg.), *Long-Distance Anaphora*, 1–26. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, Gert & Schade Ulrich (2000): Kohärenz und Kohäsion. In Klaus Brinker (Hrsg.), *In Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research 1. Halbbd. / Volume 1*.
- Rieger, Burghard B. (1979): Repräsentativität: von der Unangemessenheit eines Begriffs zur Kennzeichnung eines Problems linguistischer Korpusbildung. *Empirische Textwissenschaft. Aufbau und Auswertung von Text-Corpora*, 52–70.
- Roberts, Craige (2012): "Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics". *Semantics and Pragmatics*. (5).
- Rohlfing, Katharina J. (2019): *Frühe Sprachentwicklung*. Tübingen: UTB.
- Russell, Bertrand (1905): On Denoting. *Mind* (14), 479–493.
- Sacks, Harvey & Gail Jefferson (Hrsg.) (2006): *Lectures on conversation: Volumes I & II*. Oxford: Blackwell.
- Saussure, Ferdinand de, Charles Bally, Albert Riedlinger, Herman Lommel & Peter Ernst (Hrsg.) (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.

- Schegloff, Emanuel A. (2003): Structures of sound action: Studies in conversation analysis. In John M. Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 266–296. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Scherer, Klaus R. & Paul Ekman (1982): Methodological issues in studying nonverbal behavior. In Klaus R. Scherer & Paul Ekman (Hrsg.), *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*, 1–45. New York: Cambridge University Press.
- Schlicht, Tobias (2008): Ein Stufenmodell der Intentionalität. In Patrick Spät (Hrsg.), *Zur Zukunft der Philosophie des Geistes*, 59–91. Brill | mentis.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: G. Narr.
- Schneider, Christina M. (1990): *Wilhelm Wundts Völkerpsychologie: Entstehung und Entwicklung eines in Vergessenheit geratenen, wissenschaftshistorisch relevanten Fachgebietes*. Bonn: Bouvier.
- Schneider, Jan G. (2017): Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung: Grundsätzliche Überlegungen zum Medienbegriff und ihre Relevanz für die Gesprächsforschung. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (18), 34–55.
- Schneider, Jan G. (2018): Medialität. In Frank Liedtke & Astrid Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik*, 272–281. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schoonjans, Steven (2018): *Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen: Eine korpusbasierte Kookkurrenzanalyse von Modalpartikeln und Gestik im Deutschen*. De Gruyter.
- Schwarz-Friesel, Monika & Manfred Consten (2011): Reference and anaphora. In Wolfram Bublitz & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Foundations of pragmatics*, 347–372. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Schwarz-Friesel, Monika & Manfred Consten (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).
- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung*, 4. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1991): *Intentionalität: Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Searle, John R. (2012): *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seebold, Elmar (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 25. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Sekine, Kazuki & Sotaro Kita (2015): Development of multimodal discourse comprehension: cohesive use of space by gestures. *Language, Cognition and Neuroscience* 30 (10), 1245–1258.
- Selting, Margret, Peter Auer, D. Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Arnulf Deppermann, P. Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung & Friederike Kern (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), 353–402.
- Sennholz, Klaus (1985): *Grundzüge der Deixis*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Shane, Sanford (1973): Natural rules in phonology. In Robert P. Stockwell (Hrsg.), *Linguistic change and generative theory: Essays from the UCLA Conference on Historical Linguistics in the Perspective of Transformational Theory, February 1969*, 2. Aufl., 199–229. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Simons, Mandy, Beaver, David, Tonhauser, Judith & Roberts, Craige (2010): What projects and why. *Semantics and Linguistic Theory* (20), 309–327.
- Singleton Jenny. L, Goldin-Meadow Susan, McNeill David (1995): The cataclysmic break between gestulation and sign: evidence against an evolutionary continuum of manual communication. In: *Language, Gesture, and Space*, eds Emmorey K., Reilly J. (Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates;), 287–311
- Stark, Elisabeth (2006): *Indefinitheit und Textkohärenz: Entstehung und semantische Strukturierung indefiniter Nominaldetermination im Altitalienischen*. Berlin: De Gruyter.
- Stetter, Christian (1991): Text und Textur. Hat die Sprechakttheorie eine historische Dimension? In Dietrich Busse (Hrsg.), *Diachrone Semantik und Pragmatik: Untersuchungen zur Erklärung und Beschreibung des Sprachwandels*, 67–82. Berlin: De Gruyter.
- Stetter, Christian (2016): *Schrift und Sprache*, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Stivers, Tanya & Jack Sidnell (2005): Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica* 2005 (156), 1–20.
- Strawson, P. F. (1950): On Referring. *Mind* 59 (235), 320–344.
- Streeck, Jürgen (2010): On projection. In Esther N. Goody (Hrsg.), *Social Intelligence and Interaction*, 87–110. Cambridge University Press.
- Streeck, Jürgen, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hrsg.) (2013): *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, Jürgen (2020): Self-Touch as Sociality, *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality*, 3 (2).
- Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks „so“. *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures* (47). <<http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/InLiSt47.pdf>>.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin: De Gruyter.
- Sweetser, Eve E. (1990): *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taborek, Janusz (2013): *Relativpronomen*. *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*, edited by Stefan J. Schierholz. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_20252/html.
- Thomas, Sebastian (2017): *Eine eindeutig zweideutige Geste: Welche Probleme der Flüsterfuchs in Schulen und Kindergärten mit sich bringt*. <https://www.suedkurier.de/region/kreis-konstanz/konstanz/Eine-eindeutig-zweideutige-Geste-Welche-Probleme-der-Fluesterfuchs-in-Schulen-und-Kindergaerten-mit-sich-bringt;art372448,9234842> (12.07.2020).
- Thurmair, Maria (2001): *Vergleiche und Vergleichen. Eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Trabant, Jürgen (1996): *Elemente der Semiotik*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Trubetzkoy, Nikolaj. S. (1931): Die phonologischen Systeme. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* (4), 96–116.
- Trubetzkoy, Nikolaj. S. (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tugendhat, Ernst & Ursula Wolf (1983): *Logisch-semantische Propädeutik*. Ditzingen: Reclam.
- Varela, Francisco, Evan Thompson & Eleanor Rosch (1992): *The Embodied Mind: Human Cognition and Experience*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vater, Heinz (2005): *Referenz-Linguistik*. München: Fink.
- Vilà-Giménez, Ingrid, Alfonso Igualada & Pilar Prieto (2019): Observing storytellers who use rhythmic beat gestures improves children's narrative discourse performance. *Developmental Psychology* 55 (2), 250–262.
- Vilà-Giménez, Ingrid & Pilar Prieto (2020): Encouraging kids to beat: Children's beat gesture production boosts their narrative performance. *Developmental science*, e12967.
- Volli, Ugo (2002): *Semiotik: Eine Einführung in ihre Grundbegriffe*. Tübingen, Basel: Francke.
- Volmert, Johannes (2005): *Grundkurs Sprachwissenschaft*, 5. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Wagner, Klaus R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. *Wirkendes Wort* (36), 142–156.
- Webersik, Julia (2015): *Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Weinrich, Harald, Maria Thurmair, Eva Breindl & Eva-Maria Willkop (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim [etc.]: Dudenverl.
- Wildfeuer, Janina, John A. Bateman & Tuomo Hiippala (2020): *Multimodalität: Grundlagen, Forschung und Analyse - eine problemorientierte Einführung*. De Gruyter.
- Wittgenstein, Ludwig (2008): *Philosophische Untersuchungen*, 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wundt, Wilhelm (1900): *Völkerpsychologie; Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Bd. I. Erster Teil und Bd. 2 Zweiter Teil: Die Sprache. Kröner.
- Wundt, Wilhelm (1916): *Völkerpsychologie und Entwicklungspsychologie* (10), 189–238.
- Yevseyev, Vyacheslav (2003): *Ikonizität und Taxis: Ein Beitrag zur Natürlichkeitstheorie am Beispiel des Deutschen und Russischen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Yoshioka, Keiko (2005): *Linguistic and gestural introduction and tracking of referents in L1 and L2 discourse*. Groningen: University of Groningen; Ph.D Dissertation.
- Zahavi, Dan (1992): *Intentionalität und Konstitution: Eine Einführung in Husserls Logische Untersuchungen*. Kopenhagen: Museum Tusculanum Press; University of Copenhagen.

Zakharine, Dmitri (2005): *Von Angesicht zu Angesicht: der Wandel direkter Kommunikation in der ost- und westeuropäischen Neuzeit*. Konstanz: UVK.

Zifonun, Gisela, Bruno Strecker & Ludger Hoffmann (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*, 1997. Aufl. Berlin, New York: De Gruyter.

Żywczyński, Przemysław, Sławomir Waciewicz & Sylwester Orzechowski (2017): Adaptors and the turn-taking mechanism. *Interaction Studies. Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems* 18 (2), 276–298.

Abkürzungsverzeichnis

1	=	1. Person
Abb.	=	Abbildung
AKK	=	Akkusativ
ART	=	Artikel
GP	=	Gestenphase
HA	=	Handadaptor
IND	=	Indefinit
INDI	=	Indikativ
KG	=	Kohäsionsstiftende Geste
LH	=	Linke Hand
NOM	=	Nominativ
Pl	=	Plural
PRÄ	=	Präsens
PREPP	=	Präparationsphase
QUD	=	Question under discussion
RH	=	Rechte Hand
RP	=	Ruheposition
SÄ	=	Sprachliche Äußerung
SB	=	Standbild
Sg	=	Singular
SG	=	Selbsterlebte Geschichte
SV	=	Schweinvideo
VV	=	Vogelvideo

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Zeichenarten nach Peirce 2008: 2. 290ff.....	25
Tabelle 2 Identifizierbarkeit aus (Givón 1988: 293).....	88
Tabelle 3 Anzahl der teilnehmenden Kinder verteilt nach der Klassenstufe.....	126
Tabelle 4 Anzahl der Erzählungen nach der Art der Erzählung und der Klassenstufe.....	127
Tabelle 5 Balkendiagramm zur Anzahl der Erzählungen nach der Art der Erzählung und der Klassenstufe	127
Tabelle 6 Type und Token-Quantität in der 1. Klassenstufe mit 15 Schülerinnen und Schülern	134
Tabelle 7 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 1. Klassenstufe	134
Tabelle 8 Type und Token-Quantität in der 2. Klassenstufe mit 12 Schülerinnen und Schülern	134
Tabelle 9 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 2. Klassenstufe	134
Tabelle 10 Type und Token-Quantität in der 3. Klassenstufe mit 25 Schülerinnen und Schülern	135
Tabelle 11 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 3. Klassenstufe	135
Tabelle 12 Type und Token-Quantität in der 4. Klassenstufe mit 25 Schülerinnen und Schülern	135
Tabelle 13 Durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens pro Erzählung in der 4. Klassenstufe	135
Tabelle 14 Balkendiagramm zur durchschnittlichen Tokenquantität nach Klassenstufen..	136
Tabelle 15 Balkendiagramm zur durchschnittlichen Typequantität nach Klassenstufen	137
Tabelle 16 Balkendiagramm zur Anzahl der Propositionen nach der Art der Erzählung und den Klassenstufen	139
Tabelle 17 Anzahl und Quotient der und-dann-Konstruktionen nach Klassenstufen	140
Tabelle 18 Balkendiagramm zur Verteilung der und-dann-Konstruktion nach Klassenstufen	141
Tabelle 19 Verbstellung und der Konnektor weil verteilt nach den Klassenstufen.....	143
Tabelle 20 Balkendiagramm Verteilung von weil nach Klassenstufen	143
Tabelle 21 Verteilung der Relativpronomen nach den Klassenstufen.....	148
Tabelle 22 Anzahl des Relativpronomens wo im Klassenstufenvergleich	152
Tabelle 23 Balkendiagramm zur Verteilung der Relativpronomen nach Klassenstufen.....	153
Tabelle 24 Balkendiagramm zur Verteilung der w-Relativpronomen und d-Relativpronomen verteilt nach den Klassenstufen.....	154
Tabelle 25 Balkendiagramm zur Verteilung der dass-Sätze nach Klassenstufen.....	156
Tabelle 26 dass-Sätze in Relation zur Anzahl der Erzählungen.....	157
Tabelle 27 Verteilung der Matrixverben nach Klassenstufen.....	158
Tabelle 28 Verteilung der finalen dass-Sätze in % nach Klassenstufen	159
Tabelle 29 Balkendiagramm zur Verteilung des Lexems danach nach Klassenstufen.....	161
Tabelle 30 Verteilung des Lexems danach im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Aussagen	162
Tabelle 31 Kreisdiagramm des Lexems danach im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Aussagen	162
Tabelle 32 Balkendiagramm zur Verteilung der Konjunktion als verteilt nach Klassenstufen	164
Tabelle 33 Balkendiagramm zur Verteilung des Partikels also nach Klassenstufen	164
Tabelle 34 Balkendiagramm zur Verteilung von aber im Klassenstufenvergleich.....	167

Tabelle 35 Balkendiagramm der verschiedenen Lexeme zur Bezeichnung der Protagonisten aus VV	172
Tabelle 36 Balkendiagramm der Verteilung der Lexeme zur Bezeichnung des essbaren Objekts Szene 3 nach den Klassenstufen.....	173
Tabelle 37 Verteilung der Lexeme zur Beschreibung der SZ 6 aus VV.....	174
Tabelle 38 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (SG)	203
Tabelle 39 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (SG).....	204
Tabelle 40 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (SV).....	205
Tabelle 41 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (SV)	206
Tabelle 42 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen (VV)	206
Tabelle 43 Balkendiagramm zu den kohäsionsstiftenden Mittel in (VV).....	207
Tabelle 44 Anzahl der Konnektoren in absoluten Zahlen	228
Tabelle 45 Balkendiagramm zur Anzahl der Konnektoren in absoluten Zahlen verteilt nach den Klassenstufen	229
Tabelle 46 Anzahl der Konnektoren im Verhältnis zur Gesamttokenanzahl:	230
Tabelle 47 Balkendiagramm zur Anzahl der Konnektoren im Verhältnis zur Gesamttokenanzahl	230
Tabelle 48 Darstellungsarten der ikonischen Gesten in absoluten Zahlen verteilt nach Klassenstufen	231
Tabelle 49 Balkendiagramm zu den Darstellungsarten der ikonischen Gesten in absoluten Zahlen verteilt nach Klassenstufen	232
Tabelle 50 Darstellungsarten der ikonischen Gesten im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Probanden verteilt nach den Klassenstufen	233
Tabelle 51 Balkendiagramm zu den Darstellungsarten der ikonischen Gesten im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Probanden verteilt nach den Klassenstufen.....	233
Tabelle 52 Prozentuale Anteil der Kinder, die keine Gesten produziert haben	234
Tabelle 53 prozentuale Anteil der Kinder, die Adaptoren produziert haben	234
Tabelle 54 prozentualer Anteil der diskreten Adaptoren (DA) und der kontinuierlichen Adaptoren (KA)	235
Tabelle 55 Adaptoren verteilt nach Klassenstufen und der Art.....	236
Tabelle 56 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der ersten Klassenstufe	237
Tabelle 57 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der zweiten Klassenstufe .	237
Tabelle 58 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der dritten Klassenstufe ...	238
Tabelle 59 Kreisdiagramm zur Verteilung der Adaptorarten in der vierten Klassenstufe...	238
Tabelle 60 Anzahl der Kinder, die Beats verwenden in absoluten Zahlen.....	238
Tabelle 61 Adaptoren und Beats im Vergleich nach der Anzahl der Probanden in den jeweiligen Klassenstufen.....	239
Tabelle 62 Liniendiagramm zu den Adaptoren vs. Beats (Anzahl der Bewegungen im Verhältnis zu der Anzahl der teilnehmenden Kinder).....	240
Tabelle 63 Kohäsionsarten in absoluten Zahlen im gesamten Korpus	240
Tabelle 64 Paretodiagramm zu den Kohäsionsarten im gesamten Korpus	241
Tabelle 65 KGs verteilt nach den Klassenstufen und der Kontinuität	242
Tabelle 66 KGs verteilt nach den Klassenstufen und der Kontinuität	243

Beispielverzeichnis

Beispiele ohne Abbildungen:

Bsp. I	Transkript einer Nacherzählung von SV eines Schülers der vierten Klasse	Seite 124
Bsp. II	Transkript der Nacherzählung von SV von einer Schülerin der vierten Klasse	Seite 125
Bsp. III	Transkript der Erzählung von SG von einer Schülerin der zweiten Klasse	Seite 125
Bsp. IV	<i>weil-Konstruktion</i> mit einer Verbletzstellung:	Seite 142
Bsp. V	<i>weil-Konstruktion</i> mit einer Verbzweitstellung:	Seite 142
Bsp. VI	Relativpronomen <i>der</i>	Seite 148
Bsp. VII	Relativpronomen <i>welche</i>	Seite 149
Bsp. VIII	Relativpronomen <i>die</i>	Seite 149
Bsp. IX	Relativpronomen <i>das</i>	Seite 150
Bsp. X	Relativpronomen <i>was</i>	Seite 150
Bsp. XI	Relativpronomen <i>wo</i>	Seite 151
Bsp. XII	aus der ersten Klassenstufe: der Konnektor <i>dass</i> in kausaler Verwendung	Seite 158
Bsp. XIII	aus der dritten Klassenstufe: der Konnektor <i>dass</i> in kausaler Verwendung	Seite 159
Bsp. XIV	aus der vierten Klassenstufe: der Konnektor <i>dass</i> in kausaler Verwendung	Seite 159
Bsp. XV	das Adverb <i>bevor</i>	Seite 163
Bsp. XVI	die Konjunktion <i>als</i>	Seite 164
Bsp. XVII	<i>also</i> als Adverb	Seite 165
Bsp. XVIII	<i>also</i> als Partikel	Seite 166
Bsp. XIX	<i>also</i> als Fortsetzung eines unterbrochenen Gedankengangs	Seite 166
Bsp. XX	<i>also</i> zur Einleitung einer Korrektur	Seite 166
Bsp. XXI	<i>also</i> zur Präzisierung des zuvor Gesagten	Seite 167
Bsp. XXII	<i>also</i> zur Einleitung einer metatextuellen Aussage	Seite 167
Bsp. XXIII	<i>aber</i> in Kollokation mit <i>dann</i>	Seite 168
Bsp. XXIV	Konjunktion <i>um</i> in einer finalen Infinitivkonstruktion	Seite 169
Bsp. XXV	Konjunktion <i>wenn</i> in einem kontrafaktischen	

	Konditionalsatz	Seite 169
Bsp. XXVI	Konjunktion <i>sondern</i> als Einleitung einer Berichtigung	Seite 170
Bsp. XXVII	Subjunktion <i>obwohl</i> zur Einleitung eines konzessiven Nebensatzes	Seite 170
Bsp. XVIII	Pro-Form	Seite 199
Bsp. XIX	Definiter Artikel	Seite 199
Bsp. XX	Adverbien	Seite 200
Bsp. XXI	Partitivität	Seite 200
Bsp. XXII	Ellipse	Seite 201
Bsp. XXIII	Kontiguität	Seite 202
Bsp. XXIV	Wiederholung	Seite 202

Beispiele mit Abbildungen:

Bsp. I	Agierende ikonische Darstellung mit einem Besen aus der Szene 3 aus SV	Seite 179
Bsp. II	Zeichnende ikonische Darstellung einer Stranddecke	Seite 181
Bsp. III	Repräsentierende ikonische Darstellung eines Muffins	Seite 182
Bsp. IV	3. <i>so-Konstruktion</i> nach Stukenbrock	Seite 190
Bsp. V	4. <i>so-Konstruktion</i> nach Stukenbrock	Seite 193
Bsp. VI	<i>so-Konstruktion</i> mit einem Substantiv	Seite 196
Bsp. VII	KG I	Seite 210
Bsp. VIII	KG II	Seite 212
Bsp. IX	Kontinuierliche Adaptoren	Seite 221
Bsp. X	Objektadaptor (Stuhl)	Seite 223
Bsp. XI	Handadaptor	Seite 224
Bsp. XII:	Hand- und Fußadaptor simultan	Seite 226
Bsp. (XIII)	Objektadaptor (Kleidung)	Seite 227

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Kendons Kontinuum nach McNeill 2000	Seite 15
Abb. 2:	Referentialitäts-Kontinuum der redebegleitenden Körperbewegungen	Seite 34
Abb. 3:	Deiktische Geste mit der rechten Hand aus Kita & Essegbey 2001: 83	Seite 59
Abb. 4	<i>Leise-Fuchs-Geste</i> aus Bürckholdt 2018	Seite 60
Abb. 5	<i>Wolfsgruß-Geste</i> aufgenommen von Peter Kneffel/dpa in: Thomas 2017	Seite 61
Abb. 6	McNeills Aufteilung des Gestenraums	Seite 177

Eidesstaatliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe. Die vorgelegte Abhandlung wurde selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel wurden benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Stellungnahme zur kommerziellen Vermittlung

Die Gelegenheit zum vorliegenden Promotionsverfahren ist mir nicht kommerziell vermittelt worden. Insbesondere habe ich keine Organisation eingeschaltet, die gegen Entgelt Betreuerinnen und Betreuer für die Anfertigung von Dissertationen sucht, oder die mir obliegenden Pflichten hinsichtlich der Prüfungsleistungen für mich ganz oder teilweise erledigt.

Ort, Datum

Unterschrift

Lebenslauf

Name: Özkayın

Vorname: Gökhan

Studium: (2012-2015) Goethe-Universität Frankfurt am Main
Hauptfach: Empirische Sprachwissenschaft
Schwerpunkt: Allgemeine Vergleichende Sprachwissenschaft
Abschluss: Master of Arts

(2006-2012) Goethe-Universität Frankfurt am Main
Hauptfach: Empirische Sprachwissenschaft
Schwerpunkt: Altaische Linguistik
Nebenfach: Philosophie
Abschluss: Bachelor of Arts

(2005-2006) Hochschule Darmstadt
Hauptfach: Energiewirtschaft
Abschluss: Bachelor of Science (abgebrochen)

Schule: (2000-2003) Wirtschaftsgymnasium Bad Kreuznach

Beruflicher Werdegang: (seit 01/2025) Pädagogischer Mitarbeiter bei BWRW Koblenz
(seit 08/2024) Freiberuflicher Sprachlehrer, u.a. Sprachenschule Gamp & Léus, Bad Kreuznach
(04/2017-09/2023) Wissenschaftlicher Mitarbeiter, RPTU in Landau
(03/2016-03/2017) Integrationsfachkraft, Jobcenter Bad Kreuznach
(10/2015-02/2016) DaZ-Dozent, Sprachenschule Gamp & Anheuser, Bad Kreuznach

Aktive Sprachkenntnisse: Türkisch (Muttersprache), Englisch (sehr gut), Französisch, Russisch, Aserbaidshanisch, Chakassisch, Uyghurisch, Chalcha-Mongolisch, Albanisch (grundlegende Kenntnisse)

Historische Sprachen: Alttürkisch, Osmanisch, Klassisch-Mongolisch, Präklassisch-Mongolisch, Altkirchenslawisch

Ort, Datum: Bad Kreuznach, 14.08.2025

Unterschrift: