

DE GRUYTER

Kristin Weiser-Zurmühlen

VERGEMEIN- SCHAFTUNG UND DISTINKTION

EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE STUDIE ÜBER
POSITIONIERUNGSPRAKTIKEN IN DISKUSSIONEN
ÜBER TV-SERIEN

REIHE GERMANISTISCHE LINGUISTIK

Kristin Weiser-Zurmühlen
Vergemeinschaftung und Distinktion

Reihe Germanistische Linguistik

Herausgegeben von
Mechthild Habermann und Heiko Hausendorf

Wissenschaftlicher Beirat

Karin Donhauser (Berlin), Stephan Elspaß (Salzburg),
Helmuth Feilke (Gießen), Jürg Fleischer (Marburg),
Stephan Habscheid (Siegen), Rüdiger Harnisch (Passau)

327

Kristin Weiser-Zurmühlen

Vergemeinschaftung und Distinktion



Eine gesprächsanalytische Studie über
Positionierungspraktiken in Diskussionen über
TV-Serien

DE GRUYTER

Reihe Germanistische Linguistik

Begründet und fortgeführt von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand

Zugl.: Dissertation, Universität Bielefeld, 2020

I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University.

ISBN 978-3-11-072782-1

e-ISBN (PDF) 978-3-11-072784-5

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-072786-9

ISSN 0344-6778

DOI <https://doi.org/10.1515/9783110727845>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2021940476

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2021 Kristin Weiser-Zurmühlen, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Auch wenn das Schreiben einer Dissertation zu einem Großteil allein am Schreibtisch geschieht, so kommen doch im Lauf der Jahre einige Personen zusammen, die mich auf diesem Weg begleitet, unterstützt, motiviert und einen wichtigen Teil zu dieser Arbeit beigetragen haben. Diesen Personen möchte ich hier danken.

An erster Stelle gilt mein Dank meinen beiden Betreuerinnen, Friederike Kern und Grit Liebscher für konstruktive Rückmeldungen und Impulse zu meinem Text und meiner Studie, wertvolle Methoden- und Literaturtipps und für die Bereitschaft, jederzeit meine Ideen mit mir zu diskutieren. Insbesondere Grit Liebscher danke ich, dass sie mich während meines zweimonatigen Forschungsaufenthaltes als visiting researcher an der University of Waterloo herzlich empfangen und am kanadischen (Wissenschafts-)Alltag teilhaben lassen.

Allen Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums der Sprachlichen Grundbildung der Universität Bielefeld, die sich immer wieder motiviert mit meinen Daten und Konzepten auseinandergesetzt haben, gebührt mein Dank für ihre unterschiedlichen Perspektiven, ihre Diskussionsfreude und ihre Unterstützung in allen Phasen der Entstehung dieser Arbeit. Den Schüler*innen, die an meiner Studie teilgenommen haben, danke ich ganz herzlich dafür, dass sie mir gestattet haben, ihre Gespräche über Serien als Datengrundlage dieser Arbeit zu verwenden, und ihren Lehrkräften für ihre Hilfe bei der Akquirierung der Teilnehmenden und bei der Durchführung meiner Erhebung.

Thomas Hermann danke ich für seinen geduldigen und oft sehr spontanen \LaTeX -Support, Alisa Kuznecova für ihre Unterstützung bei den Transkriptionen, Konstanze Marx für ihre stetige Ermutigung, Beratung und ihr offenes Ohr sowie all den lieben Menschen, die (große) Teile dieses langen Textes Korrektur gelesen und mir hilfreiches und konstruktives Feedback gegeben haben: Anna-Lena Zurmühlen, Heike Knerich, Jürgen Adam, Nicole Pasuch, Marlene Illies, Ann-Christin Leßmann, Björn Stövesand, Verena Klose und Imke Meißner. Für einen guten Ausgleich zum Schreiben haben alle diejenigen beigetragen, mit denen ich anregende Mensa- und Kaffeegespräche führen durfte, die Exit-Crew mit spannenden Spieleabenden und die Royal Scots mit lustigen und lehrreichen Pubquizteilnahmen.

Meiner Mutter und meiner Schwester danke ich sehr dafür, sie stets stärkend und unterstützend an meiner Seite gewusst zu haben. Mein umfassendster Dank geht an meinen Mann Jan Hendrik, mein Motivator, Korrektor und Diskussionspartner, der mich durch diese Zeit ruhig und besonnen begleitet und wesentlichen Anteil am Beginnen, Gelingen und Beenden der Dissertation hat.

Inhalt

Vorwort — V

1 Einleitung — 1

2 Seriekommunikation als Forschungsgegenstand — 5

- 2.1 Serialität und Serienrezeption im Forschungsdiskurs — 5
 - 2.1.1 Narratologische Aspekte — 6
 - 2.1.2 Technisch-mediale Aspekte — 10
 - 2.1.3 Soziokulturelle Aspekte — 13
- 2.2 Kommunikation und Gespräche über Medien im Forschungsdiskurs — 17
 - 2.2.1 Die Rolle der Rezipient*innen in der Medienrezeptionsforschung — 18
 - 2.2.2 Forschungsüberblick: Medienrezeption in der Interaktion — 21
 - 2.2.3 Funktionen und Bedingungen des Kommunizierens über Medien — 26
- 2.3 Zusammenfassung: Seriekommunikation als Forschungsgegenstand — 31

3 Positionierung als Analyseperspektive auf Seriekommunikation — 33

- 3.1 Forschungshistorische Entwicklung und Definitionsansätze — 34
- 3.2 Systematisierung von Forschungsansätzen und -ergebnissen — 36
 - 3.2.1 Positionieren in Relation zu Ereignissen: Erlebnisse und Erfahrungen anderen gegenüber darstellen — 37
 - 3.2.2 Positionieren in Relation zu Kategorien: Sich selbst und/oder andere(s) zuordnen — 38
 - 3.2.3 Positionieren in kontrastiver Relation: Sich selbst und/oder andere(s) miteinander vergleichen — 40
 - 3.2.4 Positionieren in Relation zu einem Objekt: Eine Haltung (*stance*) gegenüber etwas oder jemandem kommunizieren — 42
 - 3.2.5 Funktionen von Positionierungen in der Interaktion — 49
- 3.3 Zusammenfassung: Das Konzept von Positionierung — 51

4 Konversationsanalyse als methodologischer Zugang — 56

- 4.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse — 56
- 4.2 Seriekommunikation und Positionierung — 61

- 4.3 Das epistemische Recht auf Evaluation — 63
- 4.4 Zusammenfassung: Konversationsanalyse als methodologischer Bezugsrahmen — 71

- 5 Anlage der Studie — 72**
 - 5.1 Datengrundlage — 72
 - 5.1.1 Feldzugang und Beschreibung der Erhebungssituation — 72
 - 5.1.2 Korpus — 75
 - 5.2 Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -auswertung — 77
 - 5.3 Methodologische Überlegungen zur Datenerhebung — 79
 - 5.4 Zusammenfassung — 82

- 6 Einführung: Zur Analyse von Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation — 84**
 - 6.1 Kontextualisierung der Gesprächssituation — 84
 - 6.1.1 Die Gruppendiskussion als aufgabenorientierte Interaktion — 84
 - 6.1.2 Herstellen von Institutionalität, Öffentlichkeit und Kooperativität — 89
 - 6.2 Rekonstruktion der interaktiven Ziele — 93
 - 6.2.1 (Ermöglichen von) Partizipation — 93
 - 6.2.2 Sich mit anderen vergemeinschaften und voneinander abgrenzen — 95
 - 6.3 Rekonstruktion der kommunikativen Aufgaben — 96
 - 6.3.1 Bewerten — 97
 - 6.3.2 Wissen anzeigen — 99
 - 6.4 Zum Zusammenhang zwischen Wissen und Bewerten — 103
 - 6.5 Umgang mit dem Gesprächsgegenstand — 106
 - 6.5.1 Das Positionierungsobjekt – interaktiv relevant gesetzte Aspekte des Gegenstands — 106
 - 6.5.2 Gegenstandsbezogene Ressourcen zur Positionierung — 108
 - 6.5.3 Der Gegenstand als sequenzstrukturierendes Mittel — 114
 - 6.6 Zusammenfassung: Analytischer Zugriff auf Positionierungen — 117

- 7 Positionieren mit lokaler Reichweite: Formen und Funktionen epistemischer und evaluativer Positionierungspraktiken zur Vergemeinschaftung und Distinktion — 120**
 - 7.1 Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^+ — 122
 - 7.1.1 Managen divergenter Wissens(be)stände — 122
 - 7.1.2 Einbeziehen serienexterner Wissensquellen — 136

- 7.1.3 Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung bei K^- — **147**
- 7.1.4 Empfehlen eines Rezeptionsmodus — **161**
- 7.1.5 Zusammenfassung: Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^+ — **170**
- 7.2 Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^- — **172**
- 7.2.1 „geht_s da eigentlich nur um TOD und so,“ – Anzeigen von partiellem Wissen — **173**
- 7.2.2 „es soll richtig gut sein?“ – Berufen auf die Bewertung anderer — **175**
- 7.2.3 „ganz KURZ; (.) by the way,“ – Kommunikativ erfolgreiches bzw. erfolgloses Etablieren eines neuen Positionierungsobjekts — **177**
- 7.2.4 „steht auf meiner LISte drauf;“ – Nachträgliches Revidieren des epistemischen Status — **179**
- 7.2.5 Zusammenfassung: Positionierungspraktiken zur Beanspruchung von Expertise bei K^- — **187**
- 7.3 Gruppendynamische Positionierungsprozesse — **188**
- 7.3.1 AVATAR – Vergemeinschaftung durch Verweisen auf geteiltes Wissen und geteilte Bewertungen — **188**
- 7.3.2 SHERLOCK – Vergemeinschaftung durch interaktives Anpassen von Wissen und Bewertungen — **198**
- 7.3.3 HOW I MET YOUR MOTHER VS. TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER – Vergemeinschaftung und Distinktion durch Verschieben der Bewertungsebenen — **202**
- 7.3.4 Zusammenfassung: Gruppendynamische Positionierungsprozesse zur Herstellung von Gemeinschaft und Distinktion — **208**
- 7.4 Zusammenfassung: Positionieren mit lokaler Reichweite — **209**
- 8 Positionieren mit globaler Reichweite: Vergemeinschaftung und Distinktion entlang medien- und rezeptionsbezogener Aspekte — 211**
- 8.1 Orientieren an prototypischen Vorstellungen — **212**
- 8.1.1 Serien als Abgrenzung zum Film — **213**
- 8.1.2 Seriengenres — **215**
- 8.1.3 (Narrative) Komplexität — **217**
- 8.1.4 Serienfiguren — **222**
- 8.1.5 Serien als gestaltete Produkte — **226**
- 8.1.6 Zusammenfassung: Prototypische Vorstellungen — **228**
- 8.2 Orientieren an normativen Vorstellungen — **229**

8.2.1	„serien die ihre eigene LOGik brechen“ – Narratologische Plausibilität als Bewertungsmaßstab — 229
8.2.2	„MAINstream-“ vs. „kultiVIERte“ Serien – Implizite Verweise auf gesellschaftliche Wertungen von Populärkultur — 235
8.2.3	„aber nicht SPOllern oke?“ – normativer Umgang mit divergenten und optionalisierten Wissens(be)ständen — 240
8.2.4	Positionieren im Spannungsfeld angemessenen Rezeptionsverhaltens — 253
8.2.5	Zusammenfassung: Normative Vorstellungen — 282
8.3	Bündeln prototypischer und normativer Vorstellungen — 283
8.4	Zusammenfassung: Positionieren mit globaler Reichweite — 286
9	Ein heuristisches Modell zur Analyse von Vergemeinschaftung und Distinktion im Kontext von Serienkommunikation — 288
9.1	Anwendung des Analysemodells im Rahmen einer Fallstudie zu GAME OF THRONES — 291
9.1.1	Distinktion zwischen wissenden Unterstützer*innen und unwissenden Kritiker*innen entlang der Aspekte <i>Genre-Zuordnung</i> , <i>Komplexität</i> und <i>Plausibilität</i> sowie <i>Figuren</i> — 294
9.1.2	Vergemeinschaftung zwischen unwissenden Kritiker*innen entlang des Aspekts <i>Popularität der Serie</i> — 299
9.1.3	Vergemeinschaftung zwischen wissenden Unterstützer*innen entlang der Aspekte <i>Intensität</i> und <i>Audiospur</i> — 300
9.1.4	Distinktion zwischen wissenden und unwissenden Unterstützer*innen entlang des Aspekts des <i>Spoilerns</i> — 301
9.2	Zusammenfassung: Erfassen komplexer Konstellationen — 304
10	Diskussion der Ergebnisse — 306
10.1	Die Analyse von Medienkommunikation und das Mikro-Makro-Problem — 306
10.2	Serienkommunikation im Vergleich zu anderen medialen Gesprächsgegenständen — 308
10.3	Epistemische Besonderheiten der Serienkommunikation — 311
10.4	Doing being kompetente Serienrezipient*innen — 314
10.5	Zusammenfassung und Ausblick — 317
Literatur — 320	
Abbildungsverzeichnis — 340	

Tabellenverzeichnis — 341

Stichwortverzeichnis — 343

Anhang — 347

1 Einleitung

Serien bilden einen großen Teil der gegenwärtigen Medienlandschaft und sind längst nicht mehr nur im linearen Fernsehen verankert, sondern auch auf Plattformen und Streaming-Diensten, die eine immer größere und ausdifferenziertere Bandbreite für unterschiedliche Zielgruppen anbieten. Sie sind – nicht nur in Pandemie-Zeiten – ein fester Bestandteil unseres (medialen) Alltags und können uns damit auch gleichermaßen stets mit Gesprächsstoff für Unterhaltungen versorgen. Diese Tatsache ist für die Medienrezeptionsforschung keineswegs unbedeutend, denn wie Bock (2013: 200) in ihrer Studie zur Rezeptionsmotivation von Fernsehserien zeigt, stellt Serienkommunikation einen zentralen Aspekt für den Anreiz, Serien zu konsumieren, dar:

Während die Rezeption zu annähernd gleichen Teilen entweder allein oder mit anderen erfolgt (49,9%) und das eigentliche Schauen somit gern auch allein stattfindet bzw. Gesellschaft bei der Rezeption nicht immer erwünscht ist, so besteht dafür nach der Rezeption umso stärker das Bedürfnis sich über die Serien mit anderen auszutauschen. Der Großteil (91,6%) spricht mit dem Partner, Freunden, Bekannten, Kollegen oder Familienangehörigen über die Serienrezeption.

Bocks Studie bezieht sich zwar nur auf die Kommunikation mit bekannten Personen über die Lieblingsserie, allerdings bieten sich Serien ebenfalls als Gesprächseinstieg oder Small Talk-Thema an, auch für Menschen, die einander (noch) nicht gut kennen. Binotto und Pfister (2015: 35) konstatieren: „Es fällt auf, dass heute Menschen aus ganz unterschiedlichen Milieus und Altersklassen sich kulturell vielleicht am ehesten im Gespräch über Serien treffen. Man erkennt sich gegenseitig daran, welche Serie man schaut“, d.h. man kann mit der oder den anderen Person(en) spontan und unkompliziert Gemeinschaft über einen geteilten Seriengeschmack herstellen – oder eben nicht. Somit lohnt es sich, das Sprechen über Serien in der Interaktion und die dabei stattfindenden Vergemeinschaftungs- und Distinktionsprozesse einer genauen Betrachtung zu unterziehen.

Die vorliegende Studie nähert sich dem Phänomen der Serienkommunikation aus gesprächslinguistischer Perspektive, um genau diese sprachlichen Prozesse des Herstellens von Gemeinschaft und Abgrenzung zu untersuchen. Dabei steht nicht eine einzelne, forschert*innenseitig ausgewählte Serie im Vordergrund, sondern es wird das gesamte Spektrum serieller Formate in den Blick genommen, das Interagierende wählen können, wenn Serien das Gesprächsthema bilden. Damit schließt diese Arbeit unter anderem an Forschungsarbeiten zur literarischen (Charlton und Sutter 2007, Heizmann 2018), Publikums- (Gerwinski, Habscheid und Linz 2018) und Kunstkommunikation (Hausendorf und Müller 2016) an sowie

zur kommunikativen Verarbeitung von Medienthemen in der Interaktion (Keppler 1994, Ayaß 2012). An bisherige Erkenntnisse anknüpfend wird davon ausgegangen, dass die Beschaffenheit des thematisierten Mediums Auswirkungen sowohl auf die inhaltliche Gestaltung als auch auf die gesprächsstrukturellen Anforderungen der Interaktion hat, aus denen sich wiederum Vergemeinschaftungs- und Distinktionsprozesse ergeben können.

Das Kontrastpaar „adequation and distinction“ führen Bucholtz und Hall (2005: 599) in ihrem Framework zur Analyse von Identität in Interaktion als eine von mehreren relationalen Achsen an, entlang derer Identitäten konstruiert werden. Wenn der Fokus dieser Arbeit also auf interaktiven Prozessen der Vergemeinschaftung und Distinktion liegt, so werden zwar Identitätskonstruktionen nicht explizit untersucht, beide Aspekte können aber auch nicht losgelöst von Identitätsfragen betrachtet werden. Denn die Kommunikation von Geschmack weist nicht nur einen inhärent interaktiven, sondern auch identitätskonstruierenden Charakter auf: Indem sich Interagierende wechselseitig mitteilen, welche Serien sie (nicht) mögen, zeigen sie ihren Geschmack an – und damit immer auch eine Facette ihres Selbst. So postulieren Bendix u. a. (2012: 313): „Du bist, was du magst“. Geschmacksfragen sind ohne Bezüge auf ‚die Anderen‘ nicht zu klären und damit keineswegs rein individuell oder zufällig“. Die Kommunikation über ästhetische Gegenstände findet also einerseits vor dem Hintergrund von Bewertungsmaßstäben statt, die in soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet sind, erfordert aber andererseits auch den Abgleich individueller Geschmacksvorlieben.

Aufgrund der Vielfalt seriell organisierter medialer Produkte werden diesbezügliche Wissensbestände und Wertungen im Rahmen von Sozialisationsprozessen erworben. So gehen Anders und Staiger davon aus, dass insbesondere Schüler*innen schon früh Rezeptionsmuster zu Serien in verschiedenen medialen Formen wie etwa Bilder-, Kinder- und Jugendbücher, Hörspiele und TV-Formate ausgebildet haben; sie sind also „Serienprofis – ohne es zu wissen“ (Anders und Staiger 2016: 13). Die Autor*innen nehmen diese Prämisse zum Ausgangspunkt für eine Serialitätsdidaktik und plädieren für eine schulseitige Öffnung für Serien als Lerngegenstand und somit dafür, Schüler*innen als Serienprofis einzubeziehen.

Die empirische Grundlage bilden videografierte Interaktionen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen, die an einer als *Gruppendiskussion zum Thema Serien* angekündigten Studie teilgenommen haben. Für die Auswertung der Daten wird eine an die ethnomethodologische Konversationsanalyse (Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) angelehnte Vorgehensweise verwendet, die ausschließlich auf der interaktiven Oberfläche erkennbare Handlungen berücksichtigt, dabei sequenziell und mikroanalytisch sowie deskriptiv vorgeht. Damit bedient sich die Methode der gleichen Ressourcen, die Interagierenden auch zur Verfügung stehen: Denn wenn Personen miteinander in Kontakt treten, sind

sie ebenfalls auf Beobachtungen und Interpretationen der (sprachlichen) Handlungen der anderen Interagierenden angewiesen, um ihre eigenen Äußerungen und Handlungen dem Kontext entsprechend anzupassen. Im Sinne von Berger und Luckmann (1969) wird somit soziale Wirklichkeit als Konstruktionsleistung gemeinsam Handelnder modelliert. Vor diesem Hintergrund werden auch Geschmack und Expertise als diskursiv hervorgebrachte, dynamische und stets aushandelbare Phänomene verstanden. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit die Aussage von Anders und Staiger dahingehend präzisiert, dass Schüler*innen nicht unbedingt Serienprofis *sind*, sondern dass sie sich als solche *positionieren*. Auf dieser Grundlage wird mit dem Konzept der Positionierung ein analytisches Instrument hinzugezogen, mit dem Forschende Identitätskonstruktionen sowie Vergemeinschaftungs- und Distinktionsprozesse erfassen können.

Ziel dieser Arbeit ist es, ein theoretisch und empirisch fundiertes Analysemodell als Heuristik zu entwickeln, mit dem Vergemeinschaftung und Distinktion über das Konzept der Positionierung im Kontext von Serienkommunikation erfasst werden können. Dafür werden in einem ersten Schritt auf lokaler Ebene die epistemischen und evaluativen Positionierungspraktiken analysiert, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen verwenden, um Vergemeinschaftung und Distinktion in der Interaktionssituation herzustellen. In einem zweiten Schritt wird der Gesprächsgegenstand einbezogen, indem analysiert wird, über welche medien- und rezeptionsbezogenen Aspekte sie Gemeinschaft bzw. Distinktion etablieren, d.h. welche diskursiven Orientierungen globaler Reichweite sich über die Analyse der Positionierungspraktiken rekonstruieren lassen. Im Kontext von Medienkommunikation ist es notwendig, sowohl die Interaktionssituation der Gesprächspartner*innen als auch die Möglichkeiten, die die Medienprodukte für deren Rezeption anbieten, analytisch aufeinander zu beziehen (vgl. dazu auch Keppler 1998: 184). Somit ist die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle von Gesprächslinguistik auf der einen Seite und Medienrezeptionsforschung auf der anderen Seite angesiedelt.

Der Text gliedert sich in einen theoretischen Teil, in dem die vielfältigen theoretischen, analytischen und methodologischen Bezüge dargestellt werden, und einen empirischen Teil, in dem die vorliegenden Gesprächsdaten aus verschiedenen Perspektiven mit dem erarbeiteten Instrumentarium analysiert werden. Zunächst werden in Kapitel 2 Gespräche über Serien als Forschungsgegenstand skizziert und in den Forschungsstand eingeordnet. Dabei wird der Forschungsdiskurs um Serialität dargestellt und entlang verschiedener für die vorliegende Studie relevanter Aspekte strukturiert (Abschnitt 2.1). Anschließend wird diese Arbeit im Kontext von Forschung zu Medienrezeption in der Interaktion – d.h. Publikums-, Theater-, Kunst- und literarischer Kommunikation sowie Medienthematisierungen in Tischgesprächen – verortet (Abschnitt 2.2). In Kapitel 3 wird mit dem Positionie-

rungskonzept der analytische Bezugsrahmen skizziert. Dafür werden nach einer kurzen Einführung in die forschungstheoretische und -historische Einordnung des Konzepts (Abschnitt 3.1) zunächst bisher von Forschenden untersuchte Relationen von Positionierungen systematisiert (Abschnitt 3.2). Abschließend wird dargestellt, welches Verständnis von Positionierung der vorliegenden Studie zugrunde liegt (Abschnitt 3.3). In Abschnitt 4 wird schließlich der methodologische Bezugsrahmen der Arbeit etabliert. In diesem Zuge werden die Methode, Analyse und Gegenstand sowie weitere relevante, theoretische Konzepte aus interaktionslinguistischer Perspektive diskutiert. Daher werden zuerst die Prinzipien der Konversationsanalyse als die der Datenanalyse zugrunde liegende Methode erläutert (Abschnitt 4.1), bevor die Konsequenzen für die (Positionierungs-)Analyse von Serienkommunikation miteinander in Beziehung gesetzt und reflektiert werden. Abschnitt 4.2 widmet sich dem epistemischen Recht auf Evaluation, d.h. der Zusammenhang zwischen Bewerten und dem Anzeigen von Wissen (Abschnitt 4.3) wird skizziert.

Ab Kapitel 5 folgt der empirische Teil. Zunächst werden das Studiendesign, der Feldzugang und die Zusammenstellung des Korpus (Abschnitt 5.1) sowie die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und -analyse (Abschnitt 5.2) erläutert, um anschließend methodologische Reflexionen bezüglich der Datenerhebung und -auswertung vorzunehmen (Abschnitt 5.3). Zusätzlich zu den im Text integrierten Transkripten können die transkribierten Daten als Anhang auf der Webseite des Buches unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783110727845/html> als Zusatzmaterial eingesehen werden. Nach einer datenbasierten Einführung in das Konzept der Positionierung, wie es für die vorliegende Studie verwendet wird (Kapitel 6), schließt sich der analytische Teil an, in dem zunächst die Positionierungspraktiken beschrieben werden, mit denen die Teilnehmenden der Studie Vergemeinschaftung und Distinktion herstellen (Kapitel 7). Darin wird analysiert, wie sie mit viel (Abschnitt 7.1) bzw. weniger Wissen (Abschnitt 7.2) in Bezug auf einzelne Serien interaktiv umgehen sowie welche Gruppendynamiken sich diesbezüglich ergeben können (Abschnitt 7.3). Anschließend wird der Blick erweitert und es wird der Gegenstand einbezogen. So ist für Kapitel 8 die Frage analyseleitend, an welchen Vorstellungen sich die Teilnehmenden orientieren, wenn sie sich in Bezug auf Serien positionieren (Abschnitte 8.1, 8.2 und 8.3). In Kapitel 9 wird als ein Ergebnis der Studie das heuristische Analysemodell erläutert und anhand einer Fallstudie zu der Serie *GAME OF THRONES* (Abschnitt 9.1) expliziert. Anschließend werden in Kapitel 10 das Modell und die Erkenntnisse der Studie methodologisch, in Bezug auf den Forschungsstand und das Objekt, Wissen und Bewertungen sowie die Positionierungen der Rezipient*innen reflektiert sowie weitere Forschungsperspektiven und didaktische Überlegungen skizziert. In dieser Arbeit wird eine inklusive Sprache genutzt und das Gender-Sternchen bzw. Partizipalkonstruktionen für soziale Kategorien verwendet.

2 Serienkommunikation als Forschungsgegenstand

Die Beziehung zwischen medialen Produkten und Kommunikation über mediale Produkte lässt sich mit Keppler (1998: 187) folgendermaßen beschreiben: „Wie die mediale Kommunikation nichts wäre ohne das mediale Produkt, so ist andererseits das Medium nichts ohne seinen sozialen Gebrauch“. Keppler, die komparativ Gespräche über Literatur in alltäglichen Unterhaltungen mit der Fernsehsendung des *literarischen Quartetts* analysiert, bezeichnet solche Kommunikation als Gespräche über „ästhetische Erzeugnisse“. Ästhetische Erzeugnisse definieren sich ihr zufolge darüber, dass

es sich hierbei um Produkte handelt, von denen immer auch so gesprochen wird, daß [sic!] ihre spezifische Machart zur Sprache kommt. (Dies ist natürlich ein sehr weiter Begriff, der von Objekten der Mode über Unterhaltungssendungen des Fernsehens bis hin zu elitären Kunstobjekten reicht; aber einen solchen weiten Begriff braucht es, wenn untersucht werden soll, wie sich etwas als ästhetisches Erzeugnis konstituiert und welcher Stellenwert ihm in individuellen und sozialen Leben zukommt.) (Keppler 1998: 187)

In dieser Studie werden Serien als solche zum Gesprächsgegenstand entwickelten, in ihrer medialen Machart wahrgenommenen, ästhetischen Erzeugnisse modelliert. Daher wird in diesem Kapitel zunächst die eine Seite dieses Wechselverhältnisses – Serien als spezifische Medienform (Abschnitt 2.1) – beschrieben, bevor in Abschnitt 2.2 der Forschungsstand der anderen Seite – Medienrezeption (Abschnitt 2.2.1) und Kommunikation über Medien (Abschnitt 2.2.2) – dargestellt sowie die vorliegende Studie darin eingeordnet wird (Abschnitt 2.2.3).

2.1 Serialität und Serienrezeption im Forschungsdiskurs

Serialität kann als grundlegendes „Wahrnehmungs- und Ordnungsprinzip des Menschen“ (Faulstich 1994: 51) bezeichnet werden. Seit jeher prägen serielle Erzählungen die Produktion und Rezeption von medial-ästhetischen Werken – begonnen bei dem orientalischen Zyklus TAUSENDUNDEINE NACHT (Mielke 2006) über Fortsetzungsromane in Zeitschriften wie OLIVER TWIST bis hin zu seriellen und transmedial in Erscheinung tretenden Comic-Figuren wie Batman (vgl. Staiger 2019: 17). So besteht Serialität nach Eco (1999: 301) als „Wiederholungskunst“ stets aus der wiederholten *Variation* eines *Schemas* (Eco 1999: 319). Die Faszination für Serien liegt Eco zufolge darin, dass sie die „prophetische Gabe“ ihrer Konsument*innen belohnen: „wir sind glücklich, weil wir unsere Fähigkeit entdecken, das Geschehen

vorherzusehen“ (Eco 1999: 305). Das derartig in seiner Grundstruktur und -funktion beschriebene serielle Formprinzip bildet mittlerweile den Untersuchungsgegenstand vieler Disziplinen, wie der Literatur- (Giesenfeld 1994) und Medienforschung (Hickethier 1991), der Kultur- (Kelleter 2012) und Kommunikationswissenschaft (Schlütz 2016), der Medienpädagogik (Theunert und Gebel 2000) und jüngst auch der Literatur- und Mediendidaktik (u.a. Anders und Staiger 2016).

Die große Bandbreite serieller Formate versuchen Weber und Junklewitz mit der von ihnen so bezeichneten „Minimaldefinition“ einer Serie zu erfassen: „Eine Serie besteht aus zwei oder mehr Teilen, die durch eine gemeinsame Idee, ein Thema oder ein Konzept zusammengehalten werden und in allen Medien vorkommen können.“ (Weber und Junklewitz 2008: 18). Abseits dieser Definition gibt es viele Bestrebungen, Serialität kriteriengeleitet zu systematisieren, um Serienformate klassifizieren zu können (z.B. Blättler 2003, Schlachter 2016, Schlütz 2016). Dabei handelt es sich um ein Unterfangen, das sich angesichts der Vielzahl an Formaten und der sehr kleinschrittigen Ausdifferenzierung im Produktions-, Präsentations-, Distributions- und Rezeptionskontext oft als schwierig erweist (vgl. auch Staiger 2019: 173).

In den folgenden Abschnitten werden die von den Jugendlichen in der vorliegenden Studie diskursiv verhandelten Aspekte zu Serialität dargestellt. Die Kriterien zur Strukturierung in Form von drei Dimensionen ergeben sich aus theoretischer Perspektive, die folgende Kontexte der Serienrezeption in den Blick nimmt: Erstens narratologische Aspekte (Abschnitt 2.1.1), die sich auf die narrativen Gestaltungsprinzipien und -möglichkeiten gegenwärtiger Serienproduktionen sowie daraus resultierende Konsequenzen für die Serienrezeption durch Individuen beziehen. Zweitens technisch-mediale Aspekte (Abschnitt 2.1.2), die jenseits der Erzählformen serieller Formate beschreiben, wie sich Serienproduktion, -distribution und -präsentation unter den Bedingungen der Digitalisierung verändern und sich auf die Serienrezeption auswirken. Drittens soziokulturelle Aspekte (Abschnitt 2.1.3), mit denen eine gesellschaftliche Perspektive auf Serien eingenommen wird. Denn Serien und Serienrezeption sind nicht nur individuell im Alltag der Rezipient*innen verortet, sondern auch in größere soziale Strukturen und Wertungen eingebettet.

2.1.1 Narratologische Aspekte

Die Charakteristika seriellen Erzählens werden in der Forschungsliteratur vielfältig beschrieben und diskutiert. In diesem Abschnitt werden vorrangig die für diese Studie relevanten Aspekte der Mehrteiligkeit, der Erzähldramaturgie und der Figuren fokussiert. Wie schon aus der oben zitierten Minimaldefinition nach Weber und Junklewitz (2008) hervorgeht (s.o.), ist Mehrteiligkeit einer der konsti-

tutiven Faktoren für Serialität (vgl. u.a. Hickethier 1991: 8). Die Realisierungsform von Mehrteiligkeit bietet oft einen Ausgangspunkt für Systematisierungsversuche serieller Formate (vgl. z.B. Wolling 2004: 172). In der deutschsprachigen Forschung wird traditionell zwischen Serien, Reihen und Mehrteilern (vgl. Mikos 2014: 4) unterschieden. Die Einstufung einer seriellen Produktion in eines dieser Formate hängt davon ab, inwiefern Handlungen in Episoden abgeschlossen werden und wie sehr sie über ein „gemeinsames Rahmenkonzept“ (Schlütz 2016: 24) verfügen, d.h. inhaltlich und/oder über die Erzählstruktur miteinander verbunden sind.

In der angloamerikanischen Forschung zu TV-Serien wird in Bezug auf die Erzähl dramaturgie zwischen „series“ und „serial“ (Kelleter 2012: 25) unterschieden. Serien mit abgeschlossener Episodenhandlung werden als *episodic series* (Episodenserie) und Serien mit offenen und damit fortlaufenden Handlungssträngen als *continuous serial* (Fortsetzungsserien) bezeichnet (vgl. u.a. Anders und Staiger 2016: 4, Weber und Junklewitz 2008: 19). Als Beispiel für eine Episodenserie, die kaum fortschreitende narrative Entwicklung aufweist und ihre Episoden primär über die Konstanz des Figurenensembles verknüpft, nennt Schlütz (2016: 19) die Serie THE SIMPSONS. LOST dagegen könnte ihr zufolge als ein Beispiel für eine Fortsetzungsserie gelten, da deren Episoden inhaltlich und über die Erzählstruktur stärker miteinander verbunden sind. Eine weitere Heuristik zur Einordnung von Serienformen schlagen Weber und Junklewitz (2008) vor, indem sie Serien nach ihrer Fortsetzungsreichweite und der Fortsetzungsdichte unterteilen. Die Reichweite gibt an, über welche Distanz sich jeweils ein Handlungsbogen erstreckt, und die Dichte beschreibt das quantitative Verhältnis zwischen den Folgen, die fortgesetzt erzählen und denjenigen, die abgeschlossen sind. (Weber und Junklewitz 2008: 24). Klassifikationen erweisen sich jedoch bisweilen als schwierig, da das „narrative Repertoire des seriellen Erzählens“ – wie Staiger (2019: 173) konstatiert – „ein großes Experimentierfeld für neue Erzählformen“ bietet sowie viele aktuelle Produktionen Hybrid- und Mischformen darstellen. Unabhängig von ihrer Fortsetzungsreichweite und -dichte unterliegen Serien insgesamt dem Paradoxon zwischen *Schematisierung*, d.h. der Anforderung, eine gewisse Verlässlichkeit für die Rezipient*innen zu bieten, und dem Druck, diese Schemata angemessen zu *variieren*; kurz, sie müssen „Reproduktion als Innovation [...] betreiben“ (Jahn-Sudmann und Kelleter 2012: 207). Jahn-Sudmann und Kelleter (2012) argumentieren, dass Serienproduktionen zur Lösung dieses Problems Strategien intraserieller und interserieller Überbietungen nutzen. Daran knüpft Schultz-Pernice (2016: 45–46) an und differenziert diese Strategien in *Verdeckung*, *Eskalation*, *Expansion*, *Verschiebung* und *Metaisierung* aus.

Narrativ komplexe Serienformate nutzen erzählerische Strategien zur formalen und ästhetischen Gestaltung der Serie, die mit Konventionen und Erwartungen brechen oder neue Erzählformen generieren können (vgl. Mittell 2012: 98). Zentral

ist für Mittell dabei, dass Rezipient*innen nicht nur von den Inhalten und der Spannung einer erzählten Welt fasziniert sind, sondern auch an komplexeren erzählerischen Verfahren Gefallen und Vergnügen finden. Dazu zählen ihm zufolge zum Beispiel Analepsen und Prolepsen oder das Spielen mit der Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit. Wenn sich Zuschauer*innen die Frage „Was wird passieren?“ statt „Wie hat er das gemacht?“ stellen, bezeichnet Mittell (2012: 111) diesen Rezeptionsmodus als „operationale Ästhetik“. Komplexität gilt in der Serienforschung als ein zentrales Merkmal für so genanntes *Quality TV*. Thompson verhalf dem Begriff über seine Studie *Television's Second Golden Age* (1996) zu Popularität, der seither in der Serienforschung vielfach aufgegriffen und diskutiert wurde (u.a. Schlüt 2016, Frizzoni 2012, Jahn-Sudmann und Starre 2013).¹ Sowohl Mittell (2012) als auch Thompson (1996) beziehen sich vorrangig auf US-amerikanische Produktionen und deren Veränderungen im Zuge der 1990er Jahre. Thompson führt insgesamt zwölf Merkmale von Qualitätsserien an, die Blanchet (2011) ins Deutsche übertragen hat und die hier zusammenfassend aufgezählt werden: *Wahrnehmung der Serienmacher als Künstler und der Serie als Kunstform, großes Figurenensemble und multiperspektivisches Erzählen, Kombination konventioneller Genres zu etwas Neuem, literarische Komplexität und Autorenzentriertheit, Selbstreflexivität, Aufgreifen kontroverser Thematiken und Realitätsnähe, Preise, Auszeichnungen und positive Kritiken*. Da dieser Katalog Aussagen von Zuschauer*innen, Kritiker*innen und Wissenschaftler*innen gleichermaßen berücksichtigt, beziehen sich nicht alle Kriterien ausschließlich auf die Erzählweise, sondern beinhalten auch darüber hinausgehende normative Werturteile zur Einschätzung der Qualität von Serien (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 2.1.3).

Für die Entwicklung serieller Erzählungen werden oft die Figuren als besonders wichtig hervorgehoben. So ist für Weber und Junklewitz (2008: 24) eine gewisse Kontinuität des Figurenensembles ausschlaggebend für die Klassifizierung als Serie und auch Eco (1999: 305) definiert Serialität über eine überschaubare Anzahl an Hauptcharakteren. Mittell (2012: 105) unterscheidet narrativ komplexe Serien danach, dass sich im Unterschied zu Serienformen wie Soaps Beziehungs- und Figurendramen aus dem Plot heraus entwickelten. In diesem Zusammenhang wird auch zwischen runden und flachen Charakteren unterschieden, die sich entweder während einer seriellen Erzählung weiterentwickeln oder überwiegend stereotyp bleiben (vgl. dazu beispielsweise Lecke 2014 oder Denson und Mayer 2012). Hickethier erläutert, dass Figuren in der Regel das Interesse von Rezipient*innen an einer Serie aufrechterhalten, denn „sie spiegeln, machen vor, wie Zuschauer

¹ Für eine kritische Perspektivierung auf den Diskurs dazu vgl. u.a. Eichner 2013: 60–61 und für das Verhältnis von *Quality TV* und Popkultur Hecken und Opp 2017: 166–167.

sich verhalten können, indem sie sich selbst verhalten“ (Hickethier 2012: 362). Auch Bock (2013: 171) kann im Rahmen ihrer Studie die Identifikation mit Serienfiguren als ein wesentliches Rezeptionsmotiv ermitteln. Ein Grund mag darin liegen, dass die kontinuierliche Fortsetzung von Serien mit gleichbleibenden Figuren ein „emotionales Bezugssystem [ermöglichen kann], das zur Ausprägung von Anhängerschaft und Fansein führt“ (Bendix u. a. 2012: 297).² Einen aufschlussreichen Untersuchungsgegenstand bieten moralisch ambivalente Charaktere wie DEXTER, für den einer Studie von Schlütz et al. (2013) zufolge Rezipient*innen ihre Sympathie mittels diverser argumentativer Strategien rechtfertigen. Insgesamt scheint es aus Publikumperspektive wichtig zu sein, dass Figuren möglichst vielschichtig und ‚echt‘ wirken sollten (vgl. z.B. Bock 2013: 126).

Sowohl die Frage nach der Mehrteiligkeit von Serien als Merkmal der Abgrenzung zu Filmen (Abschnitt 8.1.1) als auch Überbietungsstrategien und deren Auswirkungen auf die Rezeption diskutieren die Proband*innen in den vorliegenden Daten der Studie (vgl. Abschnitt 7.3.2). Ausgefeilte Klassifikationen von Serien spielen für sie zwar eine eher untergeordnete Rolle, allerdings setzen sie doch die Frage nach der Abgeschlossenheit von Episodenserien im Vergleich zu komplexeren Erzählformen (Abschnitt 8.1.3) relevant bzw. diskutieren davon ausgehend über Serialität *per se* (vgl. dazu auch Weiser-Zurmühlen 2017). Um gleichermaßen sowohl die Teilnehmendenperspektive als auch die graduelle Differenzierung der Erzähldramaturgie zu berücksichtigen, werden in dieser Arbeit die Begriffe *episodenorientiert* und *fortsetzungsorientiert erzählende* Serien zur Kategorisierung unterschiedlich komplexer Serien genutzt. Die Bedeutung von Figuren für die Medien- bzw. Serialitätsdidaktik verorten Anders und Staiger (2016: 12–13) auf der Subjektebene des Lesekompetenz-Modells nach Rosebrock und Nix. Damit geht jedoch die Frage einher, wie außerhalb von Fragebogen- bzw. Interviewstudien oder experimentellen Designs ein empirischer Zugriff auf die subjektive Wahrnehmung von Figuren möglich ist. In der vorliegenden Studie wird analysiert, wie die teilnehmenden Jugendlichen Aspekte der Identifikation und Glaubwürdigkeit von Serienfiguren für Positionierungen nutzen (Abschnitt 8.1.4) und in der Interaktion aushandeln. Außerdem wird herausgearbeitet, inwiefern sie die – oft durch Figurenverhalten evozierte – emotionalisierende Wirkung von Serien thematisieren (Abschnitt 8.2.4.1).

² In der Rezeptionsforschung wird in diesem Zusammenhang häufig das Konzept der Parasozialen Beziehung bzw. Interaktion in den Blick genommen mittlerweile: soziale Parainteraktion (Marx und Schmidt 2018: 17), das auf Horton und Wohl 1956 zurückgeht, vgl. für einen Überblick Hartmann 2010.

2.1.2 Technisch-mediale Aspekte

Das serielle Prinzip prägt seit seinen Anfängen insbesondere das Medium Fernsehen sowie das Verhalten der Zuschauer*innen, deren Rezeption einer Serie sich üblicherweise daran orientiert hat, welchen Sendeplatz die Programmplaner*innen der Serie zugewiesen haben. Umgekehrt passt(e) sich das Medium dem Alltagsrhythmus der Rezipient*innen an (vgl. Mikos 2008: 41). Auch wenn nach wie vor das lineare Fernsehen einen möglichen Distributionsweg für Serien darstellt, geht aus der JIM-Studie 2020 hervor, dass Jugendliche für audiovisuelle – und serielle – Formate am liebsten auf Online-Angebote zurückgreifen. Im Vergleich zu 2019 ist im Zuge der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 die regelmäßige Nutzung (d.h. mindestens mehrmals pro Woche) von Video-Streaming-Diensten von 74% auf 87% gestiegen. Netflix und YouTube stehen dabei an erster Stelle (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 45). Vor diesem Hintergrund trifft Giesenfelds Postulat aus dem Jahr 1994, dass die „Serialität der Fernsehserie [...] den Rezeptionsrhythmus vor[schreibt]“ (Giesenfeld 1994: 2), nicht mehr zu. Denn Präsentation, Distribution und Rezeption einer Serie sind nicht mehr so eng miteinander verwoben, dass die Periodizität, mit der Episoden erscheinen, auch zugleich die Zeit ihrer Rezeption bestimmt – ein Faktor, der beispielsweise für serielle Heftrömene weiterhin kennzeichnend ist, wie Nast (2017) für die Reihe PERRY RHODAN herausarbeitet. Auch wenn es in den 1990er Jahren bereits die Möglichkeit zur Videoaufzeichnung gab, ergeben sich unter den Bedingungen der Digitalisierung (o.g. Plattformen, Mediatheken, VoD, DVDs und Blu-ray) deutlich mehr Freiheiten, kurz: „Die Rezipierenden sind [...] viel autonomer in ihrer Entscheidung, was sie wann wie oft in welcher Frequenz ansehen“ (Czichon 2019: 20).

Dadurch, dass die Streaming-Anbieter und Mediatheken Serien oft staffelweise zur Verfügung stellen, müssen Rezipient*innen folglich nicht mehr „auf den Ausstrahlungszeitpunkt einer jeweils neuen Episode [ihrer] Lieblingsserie bis zum nächsten Tag oder sogar eine ganze Woche lang warten“ (Anders und Staiger 2019: 10). Damit geht ein globales Phänomen einher, das als *Binge-Watching* bekannt ist, in der deutschen Forschungsliteratur häufig mit „Komaglotzen“ (Staiger 2019: 175) oder auch „kompaktem Serienkonsum“ (Schlütz 2016: 134) übersetzt. Es bedeutet dem Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID) des Instituts für Deutsche Sprache zufolge „das Ansehen mehrerer Episoden einer Fernsehserie (auf DVDs oder per Streaming) hintereinanderweg“.³ Eine Einordnung von Binge-

³ Vgl. <https://www.owid.de/artikel/407521> [zuletzt abgerufen: 16.03.2021].

Watching in den Suchtdiskurs findet sich beispielsweise in einer Einführung zu Medien und Gesundheit von Reifegerste und Baumann (2018: 77):

So kann exzessive Mediennutzung sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit angreifen. [...] Ähnliche Symptome (Einsamkeit, depressive Verstimmungen, Vernachlässigung sozialer Beziehungen) können auch mit der exzessiven Nutzung von Fernsehinhalten einhergehen. Das Anschauen mehrerer aufeinanderfolgender Episoden von TV-Serien innerhalb kurzer Zeit wird als »Binge-Watching« bezeichnet. Dieser Begriff ist abgeleitet vom »Binge-Eating« oder »Binge-Drinking«, bei dem innerhalb kurzer Zeit größere Nahrungsmengen oder Alkohol aufgenommen werden. [...] Binge-Watching dürfte eher dem Binge-Drinking vergleichbar sein, da es von den betreffenden Personen oft nicht als Problemverhalten anerkannt wird.⁴

Mit Czichon (2019: 9) wird im Rahmen dieser Arbeit dagegen von „kumulierter Rezeption“ gesprochen, das in wertfreier Art und Weise das Betrachten mehrerer Episoden oder Staffeln am Stück bezeichnet. Da dieses Rezeptionsverhalten gesellschaftlich kritisch gesehen wird (vgl. obiges Zitat), wollten die Autor*innen der JIM-Studie 2018 erstmals von den Jugendlichen wissen, ob sie Serien kumulativ rezipieren würden. Der Studie zufolge machen 65% der Befragten davon Gebrauch (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 48). Aus didaktischer Perspektive gibt es jedoch Gegenstimmen wie Schlütz (2018), die darauf hinweisen, dass Binge-Watching keine solchen negativen Auswirkungen hat, wie häufig angenommen wird.

Eine weitere Voraussetzung für dieses Phänomen besteht darin, dass Serienrezeption nicht nur zeitlich unabhängig von einer vorgegebenen Programmstruktur geworden, sondern mit der Verbreitung mobiler Endgeräte auch lokal unabhängig geworden ist. Zeigen die Aufzeichnungen der Forscher*innengruppe von Holly et al. (u.a. 2001),⁵ dass soziale Interaktion während des Fernsehens überwiegend im privaten Raum stattfindet – meistens im Wohnzimmer, immer jedoch um den Standort des Fernsehsenders herum organisiert –, kann dank Laptop, Smartphone und Tablet potentiell überall rezipiert werden. Die Autor*innen der JIM-Studie 2018 interpretieren die „schwindende Bindung an das Fernsehen bzw. Fernsehsender und [die] dort ausgestrahlten Inhalte“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 46) daher vor dem Hintergrund des rasant ansteigenden Angebots digitaler sowie online-basierter Nutzungsmöglichkeiten. Da die Distribution serieller Formate dank dieser Entwicklungen nicht mehr auf einen geographischen

⁴ Für einen Überblick und kritische Diskussion internationaler Studien und journalistischer Texte, in denen das Phänomen problematisiert sowie die Ambivalenz des Diskurses skizziert wird, vgl. Czichon (2019: 2–9).

⁵ Weitere Informationen zur Studie der Autor*innen werden in Abschnitt 2.2.2 erläutert.

Raum beschränkt ist, entsteht Eichner, Mikos und Winter (2013: 9) zufolge eine „transnationale Serienkultur“. So sind beispielsweise die Netflix-Produktionen *HAUS DES GELDES* und *DARK* nicht nur in Spanien bzw. Deutschland erfolgreich, sondern werden weltweit – wenn auch oft mit Anpassungen für internationale Publika – gestreamt.⁶ Bei vielen Serienproduktionen können zudem sowohl die Audiospuren verändert als auch Untertitel in verschiedenen Sprachen zu- und abgeschaltet werden.⁷

Angesichts der Vielzahl an zur Auswahl stehenden Serientiteln und der Variationsbreite der verschiedenen Plattformen kann nicht nur jede*r entscheiden, wann und wo sie oder er etwas schauen will, sondern auch *was*. Seriennutzung stellt also eine Form der aus dem Prozess der digitalen Transformation erwachsenen Individualisierung dar, die mit Bock (2017: 153) als „Form einer nutzerbezogenen Anpassung der Inhalte“ bezeichnet werden kann. Sie erläutert diesbezüglich die kontrastive Entwicklung zum linearen Fernsehen:

Somit finden auch Serienzuschauer_innen mit sehr spezifischen inhaltlichen Präferenzen online Serien, die beispielsweise im Mainstream-TV nur begrenzt angeboten werden, da sie dort als sehr individuelle, auf Nischenpublika zugeschnittene Angebote in der Regel schlechter durch Werbung refinanzierbar sind als die massentauglichen Serienprodukte. (Bock 2017: 153)

Da es sich bei dem in der Studie vorgegebenen Gesprächsgegenstand um keine spezifische Serie handelt, wie beispielsweise die Studie von Bock (2013), die sich auf die Serie *CSI – CRIME SCENE INVESTIGATION* fokussiert hat, ist dieser Aspekt für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie von zentraler Relevanz (vgl. Kapitel 1). Denn wie Gothe und Leichner (2012) mit ihrer Untersuchung zur Interaktion von „Serialisten“ – also „Personen, die sich für Serien ‚an sich‘ bzw. für das Format der Serie begeistern“ (Gothe und Leichner 2012: 173) – in online-Foren zeigen, gehen mit den „Individualisierungs- und Optionalisierungstendenzen“ (Gothe und Leichner 2012: 183) zugleich hochgradig divergente, serienbezogene Wissensstände und Wissensbestände der Interaktionsbeteiligten einher. Die daraus resultierenden interaktiven Konsequenzen und Herausforderungen werden im Rahmen der vorliegenden Studie herausgearbeitet (Kapitel 7). Auch der mit

⁶ Vgl. *Die ZEIT* über Netflix in Deutschland (September 2019):

<https://www.zeit.de/kultur/film/2019-09/tv-streaming-netflix-deutschlandstart-serienbewertung> [zuletzt abgerufen: 16.03.2021].

⁷ So kann beispielsweise mit dem Plugin „Learning Languages with Netflix“ (LLN) das Sprachen-Lernen vereinfacht werden, vgl. *Futurezone* über Netflix (Februar 2019): <https://www.futurezone.de/streaming/article216451099/Du-musst-mehr-Netflixe-wenn-du-neue-Sprachen-lernen-willst.html> [zuletzt abgerufen: 16.03.2021].

der Individualisierung einhergehende Aspekt der Zeit- und Ortsunabhängigkeit spielt für die Studie eine Rolle. So diskutieren die Teilnehmenden die zeitlichen Ressourcen, die sie für Serienrezeption aufwenden (vgl. dazu Abschnitt 8.2.4.3) und sie vergleichen englischsprachige Serien mit deren deutscher Synchronisation (vgl. Abschnitt 8.2.4.4).

2.1.3 Soziokulturelle Aspekte

Serienrezeption hängt nicht nur von dem erzählten Stoff des Gegenstands und den digitalen Bedingungen seiner Verbreitung ab, sondern ihr werden auch kulturell geteilte und diskursiv erzeugte soziale Funktionen und Bedeutungen zugeschrieben. Aus der historischen Entwicklung zu Serien als Forschungsgegenstand, wie sie beispielsweise Anders und Staiger (2016) vornehmen, lässt sich schließen, dass Wertungen von Serien als überwiegend populärkulturell⁸ verortete Medienprodukte – und damit auch ihre Rezeption – oftmals auf normativen Urteilen beruhen. So argumentieren die Autor*innen, dass Serien insbesondere in der Germanistik – von wenigen Stimmen abgesehen – „jahrzehntelang unter einem generellen Trivialitäts- und Manipulationsverdacht“ (Anders und Staiger 2016: 9) standen.

Abgesehen von der divergenten Ausrichtung der Bewertung sind Serien damit durchaus vergleichbar mit gesellschaftlichen und Forschungsperspektiven auf Lesen und Lesesozialisation, bei denen es sich u.a. Groeben (2004: 13) zufolge ebenfalls um einen „im höchsten Maße wertbesetzten Bereich [...] zwischen Kulturpessimismus und -optimismus“ handelt. Die Kompetenz, Texte verstehend lesen zu können, gilt als wichtige Kulturtechnik und Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Dagegen war die Fähigkeit, *alle* medialen Erzeugnisse – mit Ausnahme des Films in Form von literarischen Adaptionen – über schriftliche Literatur hinaus rezeptiv und produktiv zu verstehen, lange Zeit dem „Primat der Schriftlichkeit“ (Feilke 2017: 159) untergeordnet und findet erst jüngst explizite curriculare Beachtung.⁹ Wiesner (2014) zeigt eindrücklich auf, dass Jugendliche auf diese Werte- und Normvorstellungen im Hinblick auf Lesen und Schreiben Bezug nehmen, indem sie rekonstruiert, wie diese sich im Rahmen ihrer Interviewstudie dazu positionieren.¹⁰

⁸ Zur Einordnung von Serien in den Kontext von Populärkultur vgl. (Hecken und Opp 2017).

⁹ Vgl. die Strategie der KMK (2018) *Bildung in der Digitalen Welt*: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/> [zuletzt abgerufen: 17.03.2021].

¹⁰ Wiesners Konzept der gegenstandsbezogenen Positionierung und dessen Relevanz für die vorliegende Studie wird in Kapitel 3 erläutert.

Im Hinblick auf Serien dominieren einerseits kulturpessimistische Vorstellungen, wie beispielsweise an der in Abschnitt 2.1.2 dargestellten Wertung der kumulierten Rezeption deutlich wird. Solche Debatten zur ‚Mediensucht‘ sind vergleichbar mit der im 18. Jahrhundert verbreiteten Betrachtung der zunehmenden Lektüre von Romanen in Form eines Krankheitsdiskurses, in dem exzessives Lesen als sog. „Lesesucht“ (vgl. für einen Überblick Wolschner 2012) kategorisiert wurde. Wampfler (2013) zeigt die Parallelen des damaligen und heutigen medialen ‚Suchtdiskurses‘ auf und kritisiert den dafür genutzten Suchtbegriff als undifferenziert und tendenziös, da er sich einerseits überwiegend gegen nicht-privilegierte Gruppen wie Frauen oder Jugendliche richtet und andererseits die dahinterstehende Ideologie durch den digitalen Dualismus – die (physische) Realität und die virtuelle Welt sind als strikt voneinander zu trennende Sphären – gekennzeichnet ist. Andererseits hat sich u.a. mit dem Aufkommen der Cultural Studies und deren kritischer Analysen des Zusammenhangs von Medien, Kultur und gesellschaftlichen Machtstrukturen (vgl. exemplarisch die Beiträge in Hepp und Winter 2012) eine Forschungsrichtung entwickelt, die zum einen mediale Unterhaltungsprodukte von ihrem Trivialitätsverdacht ‚freizusprechen‘ versucht und zum anderen die aktive und partizipative Rolle sowie Gestaltungsoptionen der Rezipient*innen betont, die sich auch in widerständigen ästhetischen Praktiken gegen die als hegemonial behandelte Kultur manifestieren kann (vgl. Storey 2011: 10 und die Ausführungen in Abschnitt 2.2.1). Überspitzt zeigt sich dieser Paradigmenwechsel in dem Titel *Everything Bad is Good for you* (Johnson 2006), in dem Johnson dafür argumentiert, dass populäre Kultur – insbesondere audiovisuelle Formate – keineswegs „verdumme“ (Johnson 2006: xi), sondern durchaus herausfordernd für ihre Rezipient*innen sei.

Diese Annahmen spiegeln sich auch in dem in Abschnitt 2.1.1 angeführten Begriff des Quality TV wider. Angefangen bei Thompsons (1996) Merkmalen von Qualitätsserien über das von der DFG geförderte Projekt *Ästhetik und Praxis populärer Serialität* (2010–2016) bis zu aktuellen Forderungen, eine Serialitätsdidaktik curricular zu verankern (vgl. Staiger 2018, Anders und Staiger 2016, Staiger 2019), zeigt sich, dass die Autor*innen gegen Trivialitätsvorstellungen argumentieren. Allerdings wird dabei oft nur ein bestimmter *Typ* von Serien¹¹ aufgewertet und als Qualitätsserien bezeichnet, dem andere serielle Formen als ‚Trash TV‘ gegenübergestellt werden. Exemplarisch zeigen das Frizzonis (2012) Analysen verschiedener, gesellschaftlicher Diskurse zur Bewertung von seriellen Quality und Trash TV. Sie unterscheidet den Spezialdiskurs (Wissenschaft), den Interdiskurs (Medienschaf-

¹¹ i.d.R. US-amerikanische mit hohem Budget produzierte Serien, die sich überwiegend an Erwachsene richten (vgl. Staiger 2019: 174).

fende) und den Elementardiskurs (Zuschauer*innen), die verschiedene bewertende Perspektiven auf Serien haben. Auch wenn im Spezial- und Interdiskurs Filme und Qualitätsserien höher bewertet werden, spielt diese Differenz im Elementardiskurs keine Rolle – „Serie bleibt Serie“ (Frizzoni 2012: 342). Während also die ästhetischen Qualitäten der neuen TV-Serien im Spezial- und im Interdiskurs rege thematisiert werden, fällt auf, dass sie im Elementardiskurs weit weniger Erwähnung finden. Frizzoni weist auf die Chancen hin, dass Zuschauer*innen und Fans mit der Kanonisierung und den Wertungen von Quality TV aktiv und produktiv umgehen, indem sie sie hinterfragen, modifizieren und parodieren (vgl. Frizzoni 2012: 347–348).

Die Unterscheidung von ästhetisch anspruchsvollen und anspruchslosen Serien beschränkt sich jedoch nicht nur auf die in Abschnitt 2.1.1 dargestellte unterschiedlich komplexe Erzählweise, sondern wirkt sich auch auf Zuschreibungen zu den jeweiligen Rezipierenden aus. So beziehen sich viele Serien(rezeptions)forschende auf die in Ecos Theorien zur Serialität skizzierte Unterscheidung des „naiven“ oder „gewitzten“ Lesers, wobei serielle Medientexte in unterschiedlichem Maße eine „gewitzte Lesart“ bereitstellen (vgl. Eco 1999: 312). Unter anderem basiert darauf Mittells (2012) Konzept der operationalen Ästhetik (vgl. Abschnitt 2.1.1). Auch Schlütz (2016: 173) spricht von „hochwertiger Unterhaltungsrezeption“ beim Konsum von Qualitätsserien, weil sie den Rezipient*innen „mehr als andere mediale Unterhaltungsprodukte [...] kognitive und affektive Herausforderungen bieten“ (Schlütz 2016: 174) würden. Besonders deutlich werden Zuschreibungen an unterschiedliche Rezipient*innen unterschiedlicher Serienformen bei Kumpf (2011: 19), die „akademische Rezipierende US-amerikanischer Quality TV-Serien in Deutschland“ als „Intellies“ bezeichnet.¹² Genau wie sich oben angeführtes DFG-Projekt nicht nur den historischen und narrativen Aspekten von Serialität, sondern auch Fragen der sozialen Distinktion rund um das Thema widmet (vgl. diverse Beiträge in Kelleter 2012), zeigt auch Kumpf (2011, 2013), dass die von ihr Interviewten ihre Serienauswahl und -wahrnehmung zur sozialen Distinktion im Sinne Bourdieus (1982) funktionalisieren.¹³

12 Kumpf selbst definiert den Begriff folgendermaßen: „Der Begriff vereint die Aspekte ‚intellektuell‘, wegen des Bildungsgrads der Befragten; ‚intelligent‘, weil den Befragten Serien mit Anspruch wichtig sind; ‚telly‘, kurz für television; sowie ‚in-telly‘, also Fernsehen, das gerade in Mode ist“ (Kumpf 2011: 19).

13 Hier sei allerdings angemerkt, dass Kumpf mit ihrer Proband*innenauswahl und der deduktiv vorgenommenen sozialen Kategorisierung sowie ihrer sprachlichen Bezugnahme auf die jeweiligen Personen – deren Aussagen *immer* mit ihrem Vornamen, Alter und ihrem Beruf bzw. Studienfach gekoppelt zitiert werden – diesen Befund durchaus selbst mit konstruiert.

Dem gegenüber steht der Umstand, dass Rezipient*innen Serien zumeist eine hohe individuelle und subjektive Bedeutsamkeit zuweisen. Das liegt einerseits an deren digitalen und ubiquitären Verfügbarkeit und ihrer alltagsstrukturierenden und routinestiftenden Funktion (Abschnitt 2.1.2). Andererseits ermöglichen sie es den Rezipient*innen, durch die über einen längeren Zeitraum hinweg etablierte Nähe zu den Figuren eine persönliche und oftmals langjährige Beziehung zu Serien aufzubauen (Abschnitt 2.1.1). Serien können daher die Funktion von „Alltagsbegleitern, persönlichen Ratgebern und soziokulturellen Orientierungsmarken“ einnehmen (Staiger 2019: 174). Medienpädagogische Studien nehmen bei der Frage nach solchen „soziokulturellen Orientierungsmarken“ häufig genderbezogene Identitätskonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen in den Blick (u.a. Pasquier 1996, Illg 2001, Buckingham und Bragg 2005, Franz 2008, vgl. auch den Fokus der meisten Beiträge – neben dem Umgang mit medialer Gewalt – in Theunert und Gebel 2000).

Ein weiterer Aspekt subjektiver Bedeutsamkeit besteht nicht nur in Fragen der sozialen Distinktion, sondern auch in der Herstellung von Gemeinschaft, die über den kommunikativen Austausch über Serien realisiert werden kann (vgl. Binotto und Pfister 2015: 35). In der deutschsprachigen Forschung wird für diese Art von Mediengesprächen oft der Begriff der *Anschlusskommunikation* (vgl. u.a. Charlton und Sutter 2007) verwendet (vgl. auch Abschnitt 2.2.2). Anders und Staiger (2016: 8) weisen „insbesondere Endlosserien“ vielfältige Möglichkeiten der Anschlusskommunikation zu, die sie „scheinbar unausweichlich auslösen – vom Gespräch auf dem Schulhof bis hin zum Fantalk in sozialen Netzwerken“. Daran wird deutlich, dass Anschlusskommunikation nicht auf face-to-face-Interaktion beschränkt sein muss, sondern auch digital gestützt stattfinden (u.a. Schlachter 2014, Undorf 2012) und damit aktive Partizipation der Rezipient*innen an der Serienproduktion (Kelleter 2012: 15, 28) anstoßen kann.

Die vorliegende Studie setzt an diesem Punkt an und fokussiert solche Anschlusskommunikation unter der Frage nach Prozessen der Vergemeinschaftung und Distinktion. Dabei wird anhand der Daten herausgearbeitet, wie sich die Teilnehmenden sowohl aneinander und ihren jeweiligen Bewertungen von Serien als auch an Aspekten von Serialität *an sich* orientieren und dadurch dynamische und lokal relevante Identitätsaspekte konstruieren. So bearbeiten die Jugendlichen beispielsweise interaktiv die Phänomene Serien„sucht“ (Abschnitt 8.2.4.2) sowie (eine zu hohe) emotionale Beteiligung an der Serienwelt (Abschnitt 8.2.4.1). Dabei reproduzieren sie allerdings nicht ausschließlich zugrunde liegende Normen, sondern orientieren sich im Kontext der jeweiligen interaktiven Funktion und Anforderung daran. Um diese Prozesse beschreiben zu können, werden im Rahmen dieser Arbeit Vergemeinschaftung und Distinktion ethnomethodologisch

konversationsanalytisch perspektiviert und davon ausgehend analysiert, inwiefern sich die Teilnehmenden miteinander über Serien als Gesprächsgegenstand innerhalb der Interaktion vergemeinschaften oder voneinander abgrenzen (Kapitel 7). Allerdings kann diese Ebene nicht losgelöst von dem Phänomen der sozialen Distinktion betrachtet werden, da sich analytisch rekonstruieren lässt, wie die Teilnehmenden auf übergeordnete, diskursive Aspekte (Kapitel 8), wie beispielsweise auf den Trivialitätsdiskurs Bezug nehmen (Abschnitt 8.2.2) – woraus sich wiederum Distinktionsaktivitäten innerhalb der Interaktion ergeben können. Wie mit dem hier beschriebenen Verhältnis zwischen Mikro- und Makroebene in den Analysen umgegangen wird, wird in Abschnitt 4.2 methodologisch reflektiert.

Insgesamt finden die in diesem Kapitel dargestellten narratologischen, technisch-medialen und soziokulturellen Aspekte in den Analysen dann Berücksichtigung, wenn sie von den Teilnehmenden – in konversationsanalytischer Terminologie (vgl. Abschnitt 4.1) – relevant gesetzt werden. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welcher Stellenwert der (Anschluss-)Kommunikation über Medien in der Medienrezeptionsforschung zukommt, bevor speziell gesprächslinguistische Studien zur Kommunikation über verschiedene Medienformen und deren Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

2.2 Kommunikation und Gespräche über Medien im Forschungsdiskurs

Seit dem Aufkommen der Massenmedien interessieren sich Forschende sowohl dafür, wie diese konsumiert und verarbeitet werden als auch welche Auswirkungen und Effekte sich daraus individuell und gesamtgesellschaftlich ergeben. Um unter dieser Prämisse auszudrücken, dass mit dem Wahrnehmen von Medien ‚mehr‘ als deren reiner Konsum verbunden ist, hat sich – zumindest in der deutschsprachigen Forschungslandschaft – der Begriff der *Medienrezeption* etabliert. Die Forschungsdisziplinen und -traditionen, die sich der Untersuchung dieses Feldes widmen, sind vielfältig: Von Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Soziologie über Literatur-, Film- und Medienwissenschaft zur Medienpädagogik und Linguistik. Deren Verständnis und Konzepte von Medien und deren Rezeption durch Nutzer*innen unterscheiden sich bisweilen erheblich voneinander. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick darüber gegeben, wie in der Medienrezeptionsforschung die Rezipient*innen Berücksichtigung finden (Abschnitt 2.2.1), bevor der Fokus verengt wird und solche Studien vorgestellt und diskutiert werden, in denen – überwiegend – aus linguistischer Perspektive kommunizierende Rezipient*innen beforscht werden (Abschnitt 2.2.2). Abschließend werden die Ergebnisse im Hin-

blick darauf diskutiert, welche Konzepte für die vorliegende Studie in welcher Art und Weise Berücksichtigung finden (Abschnitt 2.2.3).

2.2.1 Die Rolle der Rezipient*innen in der Medienrezeptionsforschung

In der Literaturwissenschaft wird unter dem Konzept der *Rezeptionsästhetik* davon ausgegangen, dass Personen mit einem literarischen Text aktiv interagieren und ihm abhängig von ihrem Textsorten-, Welt- und Vorwissen subjektive Bedeutungen zuweisen (können). Dieser Gedanke prägt auch die Modellierung des Wechselverhältnisses zwischen Massenmedien und ihren Rezipient*innen. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel spiegelt sich in der Umkehrung der Frage „What do the media do with people?“ zu „What do people do with the media?“ (Katz und Foulkes 1962: 378) wider.

Eher quantitativ ausgerichtete, überwiegend in der Kommunikationswissenschaft und Medienpsychologie verortete Ansätze nehmen davon ausgehend die Medienrezipient*innen in den Blick und untersuchen deren „Verarbeitung und Erleben von Medien und medienvermittelten Inhalten“ (Bilandzic, Schramm und Matthes 2015: 11). So interessieren sich die Forschenden beispielsweise dafür, welche medienspezifischen Selektionsentscheidungen unter welchen Voraussetzungen Personen treffen, um bestimmte Bedürfnisse zu erfüllen¹⁴ oder ihre Stimmung über Medien zu regulieren (im Sinne der Mood-Management-Theorie, vgl. dazu z.B. Zillmann und Bryant 1994). Die in Abschnitt 2.1.1 dargestellten narrativen Gestaltungsmöglichkeiten von Serien – bzw. jeglicher Medienformen – können dazu führen, dass Rezipierende in einen *Flow* kommen, also gänzlich in die medienvermittelte Geschichte eintauchen (vgl. u.a. Czichon 2019). In diesem Zusammenhang wird auch das *Involvement* von Rezipierenden untersucht. Damit wird das „innere Engagement“ aufgrund „persönlicher Relevanz oder Wichtigkeit der Themen, Objekte oder Ereignisse sowie der in der Botschaft vertretene Standpunkt“ medialer Texte (Donnerstag 1996: 30–31) bezeichnet. Dazu zählen auch Prozesse der Identifikation mit Medienfiguren, das Etablieren einer sozialen Parainteraktion oder -Beziehung mit ihnen (vgl. für einen Überblick über das Phänomen Hartmann 2010). Diese Studien legen nahe, dass Rezipient*innen auch fiktive Erzählungen nach dem von ihnen wahrgenommenen Realismus beurteilen und als mehr oder weniger plausibel einordnen (vgl. z.B. die Studie von Hofer 2016). Studien zur Erforschung dieser Prozesse basieren oft auf experimentellen Settings, Fragebogenstudien, (inhaltsanalytisch ausgewerteten) Interviews oder Gruppendiskussionen. Sie zie-

¹⁴ Im Sinne des Use-and-Gratification-Ansatzes, der maßgeblich durch Katz geprägt wurde, von dem auch oben angeführtes Zitat stammt. Zur Kritik daran vgl. z.B. Ayaß 2012: 1–2.

len eher darauf ab, generalisierende Aussagen über größere (Teil-)Populationen treffen zu können und berücksichtigen selten die konkrete Rezeptionssituation, kontextuelle Faktoren oder Bedingungen sozialer Interaktion. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die Ergebnisse insofern relevant, als sich die dort theoretisch bestimmten Konzepte und Begriffe – Selektion von Medieninhalten, emotionales Erleben und Involvement, Identifikation mit Figuren – als von den Interagierenden selbst relevant gesetzte Phänomene herauskristallisiert haben. Die hier vorgenommenen theoretischen Darstellungen dienen so als ‚Begriffsinventar‘ zur Analyse, wie die Teilnehmenden diese Aspekte diskutieren (vgl. dazu die Unterkapitel von Abschnitt 8.2).

Für den angelsächsischen Sprachraum leisteten die Cultural Studies (vgl. auch Abschnitt 2.1.3) und insbesondere Stuart Halls (1980) *Encoding-Decoding-Modell* einen wesentlichen Beitrag dazu, die aktive Konstruktionsleistung der Medienrezipient*innen empirisch zu berücksichtigen. Das Modell verweist auf die ideologiekritische Ausrichtung der Forschungstradition, denn Hall unterscheidet drei medientextbezogene Lesarten von Rezipierenden, die die darin eingeschriebenen (*encoded*) Bedeutungen dominant (ihrer hegemonialen Bedeutung entsprechend), oppositionell oder ausgehandelt interpretieren (*decoding*) können. Empirisch umgesetzt wurde dieses Modell von Morley (1980), der im Rahmen einer Gruppendiskussion untersucht, wie sich dominante, oppositionelle und ausgehandelte Lesarten auf die soziale Schicht von Rezipierenden beziehen lassen. Mit Hilfe des Modells wird argumentiert, dass insbesondere Fans populärkultureller Produkte oppositionelle Lesarten zu medialen Objekten kritisch und aktiv entwickeln können und sie so „gegen den Strich“ verstehen (vgl. z.B. Fiske 2011 und Jenkins 1992). Mit den Cultural Studies gehen auch zugleich qualitativ ausgerichtete und stärker den Kontext berücksichtigende Forschungsansätze einher (vgl. z.B. die Studie von Gillespie 1995), um Medienrezeption empirisch zu erfassen. So hat sich auch mit dem qualitativen Forschungsparadigma der Begriff der *Aneignung* etabliert,¹⁵ der versucht, die aktive, individuelle und kontextabhängige Konstruktionsleistung von Medienrezipient*innen – stärker als der Rezeptionsbegriff – zu betonen und der sich dezidiert gegen Stimulus-Response-Ansätze wendet. Ayaß und Gebhardt (2012: 2) konstatieren dazu:

We use the term appropriation to illustrate that media recipients are no empty vessels into which media contents can simply be poured. [...] In the reception situation, media content does just not meet ‚users‘ but everyday actors who first and above all make sense of what they see and hear, and what they read and listen to. Recipients are neither black boxes nor *tabulae*

¹⁵ Für eine kritische Diskussion des Konzepts der Aneignung vgl. Geimer 2010: 13–15 und Geimer 2011.

rasae. Rather they have their own everyday practices at their disposal, their habits and their stocks of knowledge (in the sense of Alfred Schütz; cf. Schütz und Luckmann 1973). It is against this background that meaning in general is allocated, that media, too, are understood and interpreted. The term appropriation attempts to account for these circumstances.

Aus dem Verständnis von Aneignung als individuelles und vom Kontext abhängiges Phänomen ergeben sich durchaus Schwierigkeiten für deren empirische Erfassung (konkreter: Messbarkeit) in der Kommunikationswissenschaft (vgl. z.B. Gehrau 2002: 44). Auf subjektive Prozesse der Aneignung kann nur durch Introspektion der Individuen und in rekonstruktiver Art und Weise Zugang erhalten werden. Das scheint eine Hürde zu sein, die Forschende in Bezug auf quantitative Studien zu Rezeptionsverhalten und -motivation oft selbst reflektieren. So konstatiert Bock, dass Befragungen eine „Artikulationsfähigkeit und Wissen um den abgefragten Gegenstand voraus[setzen]“, so dass damit „für sich allein‘ wenig belastbare Ergebnisse“ generiert werden können, da „artikulierte Verhalten nicht zwangsläufig tatsächlicher Nutzungspraxis entsprechen“ müsse (Bock 2015: 18). Auch Suckfüll et al. (2002: 196), die mit einer Kombination aus Interview und Fragebogenstudie Rezeptionsmodalitäten zu Filmen herausarbeiten, stellen fest, dass „[d]ie meisten Interviewpartner/innen [...] in der Befragungssituation das erste Mal überhaupt damit konfrontiert [waren]“. Medien werden jedoch nicht nur individuell rezipiert, sondern – wie Kepplinger und Martin (1986) im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung nachweisen konnten –, halten vielfältig Einzug in alltägliche Gespräche.¹⁶ Da Rezipient*innen im Gespräch einander verbalisieren und interaktiv aushandeln (müssen), wie sie einen bestimmten Medieninhalt verstehen, welche Bedeutung sie ihm zuweisen und wie sie diesen bewerten etc., ergibt sich eine Möglichkeit, über diese Gespräche mit qualitativen Methoden empirischen Zugriff auf *kommunikative* Aneignungsprozesse (Charlton und Sutter 2007) zu erhalten.

Insgesamt kann mit Bonfadelli (2008: 32) resümiert werden, dass das „Gebiet ‚Medienkommunikation und Gespräche‘ [sich] als äußerst vielfältig und gleichzeitig stark fragmentiert“ erweist. Er systematisiert Methoden, Forschungsdisziplinen und -ansätze nach den Kriterien Form (mündlich/schriftlich), Anlass (spontan/offen/geplant-strukturiert), Thema (öffentlich-politisch, Medieninhalte, private Themen), Phasen (präkommunikativ, begleitend und postkommunikativ), Modalität (kognitives Verstehen, Interpretation und Sinnkonstruktion, Beeinflussung, Ausdruck/Verarbeitung von Emotionen) und Methodik (quantitativ-standardisiert vs. qualitativ-ethnographisch). Der folgende Forschungsüberblick in Abschnitt

¹⁶ Aktuelle Studien zeigen, wie im Zuge der Digitalisierung auch Smartphones als mediale Objekte und Inhalte zugleich interaktiv aufgenommen, eingebettet und verhandelt werden, vgl. z.B. Keppler 2014 oder Suderland 2019.

2.2.2 widmet sich dieser Heuristik folgend mündlichen, überwiegend offenen Gesprächen, die Interagierende sowohl rezeptionsbegleitend als auch postkommunikativ führen, und die aus qualitativ-ethnographischer Perspektive analysiert werden. Die vorliegende Studie selbst kann in ähnlicher Weise verortet werden, allerdings haben die Gespräche einen etwas weniger offenen Formcharakter und Medien werden darin ausschließlich postkommunikativ thematisiert. Die Analysen zielen dabei dezidiert nicht auf die Rekonstruktion von Aneignungsprozessen ab, sondern nehmen medienbezogene, in ihrem sozialen Kontext situierte Positionierungsaktivitäten auf verschiedenen Ebenen in den Blick.

2.2.2 Forschungsüberblick: Medienrezeption in der Interaktion

Diese Arbeit reiht sich in die konversationsanalytische Erforschung von Mediengesprächen ein. Daher wird zunächst ein kurzer Überblick über Forschungsarbeiten zur rezeptionsbegleitenden und -anschließenden Kommunikation aus nichtgesprächsanalytischer Perspektive gegeben, bevor konversationsanalytische Arbeiten von Keppler und Holly et al. zur Fernsehkommunikation, Hausendorf zur Kunst- und Ausstellungskommunikation und Gerwinski et al. zur Theaterkommunikation dargestellt werden.

Häufig beschäftigen sich Studien mit der Kommunikation über mediale bzw. ästhetische Gegenstände, indem sie Personen in Interviews oder Gruppendiskussionen – und ggf. in Kombination mit anderen Forschungsmethoden – zu ihrem ‚Anschlusskommunikationsverhalten‘ befragen. So interessieren beispielsweise Sommer (2010) oder Hefner (2012), wie Nachrichten wahrgenommen und (kommunikativ) verarbeitet werden. Weber (2015) und Geimer (2010, 2011) nehmen insbesondere Jugendliche als Proband*innengruppe in den Blick, um die identitätsstiftenden bzw. sozialisierenden Funktionen der Kommunikation über Medien empirisch herauszuarbeiten. Auch in lese- und literaturdidaktischen Ansätzen (bspw. Philipp 2008, 2011) bildet die Frage nach dem Einfluss von Anschlusskommunikation mit den Peers auf den Erwerb von Lesekompetenz und Lesemotivation das Erkenntnisinteresse.

In diesem Sinne argumentieren auch Charlton und Sutter (2007), die auf der Grundlage schulischer und außerschulischer Gesprächsdaten über epische und lyrische Texte zeigen, dass Schüler*innen über Strategien der kommunikativen Bearbeitung mehrdeutiger Textausschnitte Bedeutungen und Sinn aushandeln, wechselseitig Verstehen sichern und kreative Lesarten entwickeln. Die Aushandlungsprozesse interpretieren die Autoren auch vor dem Hintergrund der institutionellen Situierung und plädieren für die Notwendigkeit von Anschlusskommunikation im Literaturunterricht. Sie gründen ihre Forschung nicht auf Befragungen,

sondern auf audiografierte und transkribierte authentische Gesprächsdaten, die sie „gesprächsanalytisch“ (Charlton und Sutter 2007: 14) auswerten. Dabei gehen sie allerdings nicht nach den Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse oder Gesprächsanalyse vor (vgl. zur methodischen Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit Abschnitt 4.1). Im Gegensatz dazu arbeiten die Autor*innen der Beiträge in dem Sammelband von Ayaß und Gerhardt (2012) ethnomethodologisch und rekonstruieren die – alltägliche – Aneignung von Medien in rezeptionsbegleitender Interaktion, beispielsweise zu Videospiele (Pirainen-Marsh 2012, Mondada 2012), Castingshows (Spreckels 2012) oder Fußballspielen (Gerhardt 2012).

Als maßgebliche Studie, die Medienrezeptionsforschung und Gesprächslinguistik verbindet, ist *Über Fernsehen sprechen: Die kommunikative Aneignung von Fernsehen in alltäglichen Kontexten* von Püschel, Holly, Bergmann et al. zu nennen. Im Rahmen des gleichnamigen DFG-Projektes (1995–1997) zu fernsehbegleitender Interaktion widmeten sich die Forscher*innen nicht der Frage, wie Personen *nach* der Medienrezeption über Medien kommunizieren – also im Wortsinn der Anschlusskommunikation, die sie als sekundäre Thematisierung bezeichnen –, sondern *währenddessen* (bezeichnet als primäre Thematisierung; vgl. Hepp 1997: 192–193). Unter der Hypothese, dass Fernsehinhalte kommunikativ angeeignet werden, indem Rezipierende währenddessen in vielfältiger Weise über Sendungen sprechen, prägten die Autor*innen insbesondere für den deutschsprachigen Forschungsraum den Begriff der Aneignung für medienspezifische Interaktion (vgl. Ayaß 2012: 2). Das Studiendesign beinhaltet sowohl Audioaufnahmen von Fernsehgesprächen aus insgesamt vierzehn Tagen in sieben unterschiedlich großen Zuschauergruppen, die nach Alter, regionaler Herkunft und sozialem Milieu unterschiedlich zusammengesetzt wurden, als auch die Videomitschnitte der Fernsehsendungen. Das viele Stunden umfassende Material an „Rezeptionskommunikation“ (Klemm 2004: 192) wurde gesprächsanalytisch nach ihren Formen und Funktionen ausgewertet. Die Studie wurde breit rezipiert¹⁷ und für aktuelle Forschungen fruchtbar gemacht. So zeigen beispielsweise Androutsopoulos & Weidenhöffer (2015) eindrücklich, wie sich die damaligen Erkenntnisse auf digitale Kontexte übertragen lassen: Sie untersuchen rezeptionsbegleitende Tätigkeiten des Twiterrns zum TATORT und kommen zu dem Schluss, dass sich ähnliche Muster finden, die sie mit medienspezifischen Kategorien ergänzen. Dabei verstehen sie insbesondere *Bewerten* – bei Klemm eine Handlungskategorie unter mehreren –

¹⁷ Beispielsweise von Breidenstein (2006: 111–118), der überzeugend dafür argumentiert, dass es nicht zu übersehende Parallelen zwischen dem Publikum vor dem Fernseher und Schüler*innen vor der Lehrkraft im Frontalunterricht der Schule gibt.

als übergeordnete Kategorie, da „potentiell jeder Twitter-Beitrag zum laufenden Spielfilm u.E. als explizit oder implizit bewertend gelesen werden kann“ (Androutopoulos und Weidenhöffer 2015: 34).

Als weiteres umfangreiches Projekt ist die Studie von Gerwinski, Habscheid, Linz et al. zur Publikumskommunikation im Theater (vgl. v.a. Beiträge in Gerwinski, Habscheid und Linz 2018) zu nennen. Die Forschenden analysieren gesprächsanalytisch-rekonstruktiv kommunikative Praktiken der Zuschauer*innen in Pausen- und Foyergesprächen auf der Grundlage eines Datenkorpus mit Audioaufnahmen mehrerer Pausen- und Foyergespräche in zwei Theatern. Unter der Prämisse, dass die publikumsseitige Aneignung der performativen Darbietung in dem Sinne funktioniert, dass das Theater zur „Reflexion über die eigene Lebenswelt und die gesellschaftliche Wirklichkeit“ werden kann (Habscheid und Linz 2018: 6), modellieren sie Kommunikation im Theaterfoyer als an der Schnittstelle zwischen öffentlicher Kunstinstitution und Small Talk (vgl. Habscheid 2018). Sie zeigen, dass im Unterschied zur medienbegleitenden Kommunikation retrospektive, rekonstruktive und verbal-sprachliche Verfahren auf die ästhetische Darbietung verweisen (vgl. Schlinkmann 2018) und dass sich die Präferenzstrukturen für Bewertungen von ihrer interaktiven Organisation in alltäglichen Gesprächen unterscheiden (können) (vgl. Hrnca 2018).

Keppler (1994) analysiert Gespräche über Medien – überwiegend Fernsehinhalte, aber auch Musikstücke und Literatur – im Rahmen ihrer Studie zu Familieninteraktionen. Die zwei von ihr erforschten Familien wurden gebeten, selbst das Audioaufnahmegerät zu bedienen, wenn sie gemeinsam Mahlzeiten einnehmen. Die so audiografierten Tischgespräche untersucht sie aus der Perspektive der Analyse *Kommunikativer Gattungen* (Günthner und Knoblauch 1997) und geht u.a. der Frage nach, wie Medieninhalte zu Gesprächsthemen werden und welche Bedeutung ihnen für die Familieninteraktion zukommt (Keppler 1994: 212). Sie plädiert dafür, Kommunikation über Fernsehinhalte nicht losgelöst von dem sie umgebenden sequenziellen Gesprächskontext zu analysieren, denn „das kommunikative Potential der Medien kann nur erfassen [...], wer in der Lage ist, die alltägliche Kommunikation *über* Medien zu erfassen“ (Keppler 1994: 32–33).

Keppler unterscheidet zwischen „eingebauten“ Medienreferenzen auf der einen und eigenständigen Medienrekonstruktionen auf der anderen Seite,¹⁸ die sich vor allem auf gesprächsstruktureller Ebene unterscheiden. Eingebaute Medienreferenzen in Form von Kurzverweisen und Belehrungen kennzeichnen sich strukturell dadurch, dass sie dem eigentlichen Gesprächsthema untergeordnet

18 Für eine anschauliche tabellarische Übersicht von Medienverweisen und Medienrekonstruktionen nach Keppler und Ulmer/Bergmann vgl. Schlinkmann 2018: 313.

sind. Mit Kurzverweisen ziehen die Interagierenden medial vermitteltes Weltwissen hinzu, um in persuasiver und/oder argumentativer Art und Weise Phänomene der Alltagswirklichkeit zu erklären. Sie können dadurch auch Themen verlagern oder Konflikte bearbeiten. Belehrungen dienen konkret dazu, eine Wissensasymmetrie zu medial vermittelten Wirklichkeitsbereichen zu bearbeiten. Ihre sprachlich-interaktive Struktur ist Keppler zufolge ähnlich zu Belehrungen in anderen kommunikativen Kontexten; der Unterschied besteht primär in den Medien als Herkunft der Wissensquelle. Zu den so „eingebauten“ Medienreferenzen resümiert sie: „Der bloße Rekurs auf Medienbeiträge vergrößert die Reichweite der familiären Themen, ohne die Struktur der Gespräche zu verändern“ (Keppler 1994: 234).

Bei Medienrekonstruktionen stellen dagegen massenmediale Ereignisse ein eigenständiges Gesprächsthema dar. Keppler unterteilt die Rekonstruktionen in Re-Inszenierung, Mehrstimmige Rekonstruktion, Medien der Aktualisierung und Gemeinsame Interpretation. Eine Re-Inszenierung bedeutet, dass einzelne Episoden des Medientextes in Form von wörtlichen und prosodisch markierten Zitaten nachgespielt und bewertend und/oder interpretierend kommentiert werden. Mehrstimmige Rekonstruktionen sind daran erkennbar, dass sie zumeist eine explizite Eröffnungsphase haben und dazu genutzt werden, um vorhandenes Wissen und Interesse zu klären. Re-Inszenierungen weist Keppler eine kommemorativ Funktion zu – Ziel ist also die Pflege gemeinsamer Erinnerungen und Herstellen von Vergnügen –, während Mehrstimmigen Rekonstruktionen ihr zufolge eine akkumulierende Funktion zukommt, d.h. zusätzlich zur Unterhaltung und zum Vergnügen dazu dient, Informationen zu generieren.

Medien entfalten dann eine weniger erinnernde und stärker bedeutungsgenerierende Funktion, wenn sie entweder dazu genutzt werden, gemeinsame oder kontroverse Ansichten oder Einstellungen zu aktualisieren oder gemeinsam die medial vermittelten Inhalte zu interpretieren und Deutungen sowie Bewertungen auszuhandeln. Den Unterschied zu Erzählungen von familiär geteilten Ereignissen und Erlebnissen verortet sie in der kommunikativen Struktur: Es müssen sowohl ein angemessener Kontext hergestellt und das Ereignis schrittweise rekonstruiert als auch explizite Deutungen des medialen Ereignisses ausgehandelt werden. Keppler kommt zu dem Fazit, dass die Funktion von Medien für Tischgespräche zwischen kommemorativer Reinszenierung, akkumulierender Vergegenwärtigung und interpretierender Aneignung variiert. Sie argumentiert dafür, gleichermaßen den Gesprächskontext sowie die Medienästhetik als Einflussfaktoren auf Kommunikation über Medien zu berücksichtigen (vgl. Keppler 1994: 259).

Der Aspekt der Ästhetik findet besonders bei Hausendorf (et al.) in den linguistischen Analysen zum Sprechen und Schreiben über Kunst Berücksichtigung.¹⁹ Hausendorf versteht Kunstkommunikation als musterhaft strukturierte Kommunikation, die sich mit konversationsanalytischen Mitteln in ihren Formen und Funktionen beschreiben lässt, aus denen sich wiederum verschiedene soziale Positionen im Kunstbetrieb ergeben. In Anlehnung an seine mit Quasthoff vorgenommene Untersuchung zur Modellierung des Erwerbs von Erzählkompetenz (Hausendorf und Quasthoff 2005; vgl. Hausendorf 2011: 524) analysiert er Kommunikation über Kunst als bestehend aus kommunikativen Aufgaben (vergleichbar mit den „Erzähl-Jobs“), Mittel und Formen. Mit „kommunikativen Aufgaben“ sind keine von außen vorgegebenen Instruktionen gemeint, sondern im konversationsanalytischen Sinne werden „Erscheinungsformen der Kommunikation über Kunst als Antworten auf zugrunde liegende Fragen [verstanden]“, die man „rekonstruierend aus den Antworten zu entdecken hat“ (Hausendorf 2012: 99).

Die Antworten (und Fragen), die Hausendorf im Kontext von Kunstkommunikation rekonstruiert, sind: Bezugnehmen (Worum geht es?), Beschreiben (Was gibt es zu sehen (hören, tasten, schmecken, riechen?)), Deuten (Was steckt dahinter?), Erläutern (Was weiß man darüber?) und Bewerten (Was ist davon zu halten?). Diese Aufgaben werden mit pragmatisch-semantischen Mitteln gelöst, die sich wiederum in vielfältigen lexikalischen und grammatikalischen Formen manifestieren können (siehe dazu die im Vergleich zu älteren Darstellungen modifizierten Abbildungen in Hausendorf (2011: 524) oder für eine ganzseitige Ansicht Hausendorf (2012: 101)) Sie beziehen sich gleichermaßen auf mündliche und schriftliche Kommunikation über Kunst.

Hausendorf zeigt daher nicht nur, wie die Besucher*innen von Ausstellungen interaktiv gemeinsam diese Aufgaben ‚vor dem Kunstwerk‘ bewältigen,²⁰ sondern auch, dass sich diese Aufgaben *allen* Akteur*innen im Kunstbetrieb stellen. Dazu zählen die Künstler*innen selbst sowie die weiteren an einer Ausstellung beteiligten Personen, aber auch professionelle Kunstkritiker*innen oder mit Kunst arbeitende Pädagog*innen oder Therapeut*innen. Er argumentiert, dass es sich dabei um soziale Rollen handelt, die – mehr oder weniger flexibel – soziale Positionen im Kunstbetrieb einnehmen können. Hausendorf (2012: 100) begründet diese Begriffswahl folgendermaßen:

¹⁹ Vgl. Hausendorf 2007 und generell Beiträge in Hausendorf 2007, v.a. Kindt 2007, und Thim-Mabrey 2007, auch: Hausendorf 2012, Hausendorf 2011, Hausendorf und Müller 2015 sowie Beiträge in Hausendorf und Müller 2016.

²⁰ Seine Analysen beziehen sich u.a. auf Besucher*innen der Ausstellung *Jugo Exhibition One* in Zürich aus dem Jahr 2007, deren Daten er gemeinsam mit Studierenden im Rahmen eines Seminars „Kunstgespräche“ videografiert, transkribiert und ausgewertet hat (vgl. Hausendorf 2007: 26–27).

Wir ziehen es vor, an dieser Stelle von sozialen Positionen zu sprechen und wollen damit hervorheben, dass sich Sprechweisen zugunsten erwartbarer kommunikativer Strukturen verfestigen und verselbständigen, auf die man im Sinne einer charakteristischen Position referieren kann. Musterhaft ausgeprägte Sprechweisen machen es möglich, dass Sprecher und Sprecherinnen positionsbezogen zugeordnet, dass positionsspezifisch Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben und dass Personen positionsspezifisch bewertet werden können.

Kunstbezogene soziale Positionen differenziert er aus in die des Kunstbetrachters, -kenners, -kritikers, -sammlers und -richters. Indem Personen die beschriebenen Aufgaben mit unterschiedlichen Mitteln und Formen bearbeiten, wirken sie zugleich (auch) an der Konstituierung entsprechender Positionen mit (vgl. dazu die tabellarische Übersicht in Hausendorf 2012: 120f.), denn „kommunikative Muster [sind] immer auch Indikator und Faktor sozialer Positionierungen der Kunstkommunikation“ (Hausendorf und Müller 2016: 9). So können beispielsweise die Ausstellungsbesucher*innen durch die Wahl der sprachlichen Formulierungen als Kunstbetrachtende fremdpositioniert werden (vgl. Hausendorf und Müller 2015: 439–442). Insgesamt verortet Hausendorf die Besonderheiten des Sprechens über Kunst in dem Gegenstand selbst, der spezifische kommunikative Aufgaben erfordert und zur Konstitution sozialer Positionen beiträgt.

2.2.3 Funktionen und Bedingungen des Kommunizierens über Medien

Aus den referierten Studien lässt sich ableiten, dass die Analyse von Kommunikation über Medien bestimmte Bedingungen und Spezifika dieser Interaktionsform berücksichtigen muss. Das betrifft sowohl Medien als Gegenstand selbst als auch die Art und Weise, wie über Medien gesprochen wird, und welche Funktionen damit erfüllt werden. Diese drei Aspekte werden im Folgenden zunächst literaturgestützt skizziert, um sie danach jeweils in Bezug zu der vorliegenden Studie zu setzen.

So fungieren Medien für alltägliche Gespräche oft als *thematische Ressourcen*, über die gemeinsames Vergnügen bzw. Geselligkeit hergestellt werden kann (z.B. Keppler 1994: 234, Klemm 2000: 209–210). Über Medienthemen können Interagierende unverbindlichen Small Talk abhalten (vgl. zur Besonderheit von Small Talk im Theater Habscheid 2018) und somit auch dann ins Gespräch kommen, wenn sie einander nicht gut kennen (vgl. Zitat von Binotto und Pfister 2015 in der Einleitung) bzw. nur eine kurze gemeinsame Interaktionshistorie haben. Des Weiteren kommt Medien auch eine gesprächsorganisierende Funktion zu, denn, wie Ulmer und Bergmann (1993: 89) anhand von Gesprächsausschnitten zeigen,

greifen Sprechende „vorzugsweise dann [auf Medien zurück], wenn das Gespräch zu verebben droht oder bereits zum Erliegen gekommen ist.“

Im Kontext von Gesprächen über (massen-)mediale Produkte beziehen die Forschenden nicht nur die sprachlichen Handlungsmuster, kommunikativen Praktiken, Interaktionsstrategien usw. ein, sondern sie berücksichtigen auch den *Gegenstand selbst* als „ästhetisches Erzeugnis“ (Keppler 1998:187; vgl. auch Kapitel 1) So greifen die Autor*innen für die Untersuchungen der Foyergespräche auf Erkenntnisse der Theaterwissenschaft (vgl. Linz 2018: 203, Habscheid und Linz 2018: 5) zurück, zur Analyse der Gespräche über mehrdeutige Texte werden Grundlagen aus der Literaturwissenschaft und der Lese- und Mediensozialisationsforschung hinzugezogen (Charlton und Sutter 2007: 45–48) und die Kunstkommunikation kommt als interdisziplinäres Forschungsfeld nicht ohne ihren Bezug zur Kunstwissenschaft aus (u.a. Hausendorf 2007: 20–21, Hausendorf 2011: 512). Auch die Analysen fernsehbegleitenden Sprechens legen nahe, dass sich die Sprachhandlungen je nach Genre der Sendung unterscheiden (können) (Klemm 2000: 345–346). Für die Analyse der Interaktion zwischen Rezipient*innen medialer Produkte erscheint diese Schnittstelle besonders wichtig. So argumentiert Hepp (1997: 207), dass Zuschauer*innen beim Sprechen über mediale (bei ihm: fernsehbezogene) Inhalte vielfältige „Bezüge zwischen den ‚globalen‘ Mediendiskursen und der eigenen Lebenswelt her[stellen]“. Er weist den Cultural Studies folglich zu, dass sie die „herausragende Rolle“ interpersonaler Kommunikation bei der Rezeption (und Aneignung) medialer Inhalte verkennen würden (Hepp 1997: 195). Umgekehrt sollten konversationsanalytische Studien nicht die medialen und ästhetischen Besonderheiten des Gesprächsgegenstandes ignorieren (vgl. dazu Keppler 1994: 184). Diese Schnittstelle bezeichnet Keppler (1994: 263–267) als „Relais der Medien“, die zwischen privaten und öffentlichen Orientierungen vermitteln können. Sie gilt es bei der empirischen Erfassung von Medienrezeption in der Interaktion zu berücksichtigen. Inwiefern dieser Zusammenhang in der vorliegenden Studie modelliert wird, wird u.a. in Abschnitt 6.5 dargestellt.

Keppler argumentiert, dass für Familien, die sich auf Themen der kulturellen Öffentlichkeit beziehen, Medien eine wichtige Funktion für die *Vergemeinschaftung* einer Familie übernehmen, indem sie deren Informationsstand, Ansichten und Einstellungen zu erweitern vermögen. Zentral für das Verständnis von familialer Vergemeinschaftung ist ihr zufolge jedoch nicht, dass die Familie in allen Bewertungen und Einschätzungen medialer und medial vermittelter Inhalte übereinstimmt, sondern dass vielmehr ein „Konsens des Verfahrens“ herrscht, d.h. dass sich alle Beteiligten darüber einig sind, wie sie mediale Themen und Ereignisse kommunikativ behandeln. Zugleich kann genau darüber auch eine *Abgrenzung* der Familienmitglieder untereinander hergestellt werden (Keppler 1994: 181). Dieses Wechselspiel zwischen Gemeinschaft und Abgrenzung klingt auch in anderen

Untersuchungen an (vgl. z.B. Baldauf und Klemm 1997: 16). Auch Charlton & Sutter (2007: 137) subsumieren in ihren Analysen unter der Überschrift „andere kommunikative Ziele“, dass die Schüler*innen beim Diskutieren von Gedichten nicht nur Textverstehen und Deuten anstreben, sondern auch Gemeinschaft über scherzhaft gerahmte Interaktion etablieren. Zudem können sich ebenfalls „Koalitionen“ innerhalb der Gruppe – in dem von ihnen analysierten Beispiel zwischen Jungen und Mädchen – ergeben (vgl. Charlton und Sutter 2007: 138–139).

In Gesprächen über Theatervorstellungen lässt sich ein schmaler Grat zwischen wechselseitiger Bestätigung von höflicher Gemeinschaft einerseits und sozialer Distinktion andererseits feststellen. Habscheid (2018: 183) stellt in diesem Zusammenhang die Relevanz des Aspekts der *Partizipation* heraus:

Die Theoriebildung, die wir uns bisher angeschaut haben, betonte im Blick auf Small Talk und Konversation die verbindenden, inklusiven Wirkungen – Stichworte waren das Herstellen von Gemeinschaft, eine freundliche und harmonische Atmosphäre, Respekt und Anerkennung, das höfliche Vermeiden von Gesichtsbedrohungen, Geselligkeit. Wenn es um konkrete gesellschaftliche Verhältnisse geht, gehört zum Gesamtbild allerdings auch, dass Small Talk und, viel mehr noch, Konversation auch einen exklusiven, ausschließenden Charakter haben können. Der Grund hierfür ist, salopp gesagt, dass nur derjenige mitmachen kann, der weiß, wie es geht. Anders gesagt: die Partizipation an einer Praxis der Vergemeinschaftung setzt entsprechende Skills voraus.

Aus diesem Zitat geht hervor, dass das Herstellen von Gemeinschaft oder Abgrenzung und Partizipation an der Gesprächssituation – die über die reine Ko-Präsenz Interagierender hinausgeht – eng zusammengehören. Beide Phänomene lassen sich mit Hausendorfs (2012) Ansatz verbinden, soziale Distinktion über *Positionierungen* zu untersuchen. Denn Rezeptionskommunikation dient Charlton und Klemm (1998: 10–11) zufolge „dem Positionieren in der Welt. Sie sorgt für die Vergewisserung und den Abgleich von Einstellungen, Werten und Wissen, letztlich damit für die Vergemeinschaftung bzw. Differenzierung in der jeweiligen Gruppe.“ In dieser Arbeit wird Positionierung als analytisches Werkzeug verstanden, um Prozesse der Vergemeinschaftung und Partizipation zu untersuchen (vgl. zum Konzept der Positionierung Kapitel 3). Insgesamt lassen sich dem in den Studien jeweils angedeuteten Komplex um Positionierungen und Partizipation zwei wesentliche Aspekte entnehmen: Erstens das *Wissen* sowohl über Erfordernisse und Art der Kommunikation als auch über den Gegenstand an sich. Zweitens das Mitteilen und Abgleichen von Einstellungen und Werten sowohl bezüglich des Gegenstandes als auch der damit verbundenen Diskurse, Einstellungen und Werturteile – somit kommt also auch dem *Bewerten* eine tragende Rolle zu. Beide Punkte werden im Folgenden näher erläutert.

Die Relevanz des *Bewertens* zeigt sich unter anderem in der Weiterentwicklung der Sprachhandlungskategorien von Klemm bei Androutsopoulos und Weidenhöffer (2015: 34), die die Ubiquität von Bewertungen betonen. Auch Hausendorf hebt die herausragende Stellung des *Bewertens* hervor. So sei „das bewertende (Geschmacks- oder Rang-)Urteil der eigentliche Fluchtpunkt der Kunstkommunikation“ (Hausendorf 2007: 35, vgl. auch für eine ähnliche Formulierung Hausendorf 2012: 95). Kunstbezogenes Bewerten kann sich ihm zufolge auf verschiedene Weisen manifestieren. Als Antwort auf die der kommunikativen Aufgabe zugrunde liegende Frage „was davon zu halten ist“ kann es sich auf die subjektiv empfundene Wirkung oder den Eindruck des Werks beziehen, die Beurteilung seiner ästhetischen oder handwerklichen Qualität oder auch dessen relationale rang- oder wertbezogene Einordnung im Verhältnis zu anderen Werken oder Künstler*innen (vgl. Hausendorf 2012: 115). Im Kontext von Theaterkommunikation können die Autor*innen unter Verweis auf Hausendorf ebenfalls zeigen, „dass das Bewerten den Foyergesprächen im Theater von den Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern als zentrale Aufgabe zugeschrieben und diese Aufgabe von ihnen als geteiltes Wissen vorausgesetzt wird.“ (Linz 2018: 536).

So analysiert Hrnca (2018) detailliert, wie die Zuschauer*innen in den Pausengesprächen die Theaterstücke interaktiv bewerten. Dabei zeigt sich nicht nur die schon erwähnte Umkehrung der Präferenzstruktur von Bewertungssequenzen, sondern auch, dass die Interagierenden ihre Bewertungen abschwächen und viele Heckenausdrücke, Subjektivierungen und Gradationsmarker verwenden. Zudem machen sie selten Gebrauch von tiefergehenden Ausführungen oder Begründungen bzw. Explikationen ihrer Bewertungen. Nach Kindt (2007: 57) liegt der unterschiedliche Begründungszwang von Bewertungen an verschiedenen Erwartungen, die an die Kunst gerichtet sind und die von Vorerfahrungen und persönlichen Interessen abhängen. Ihm zufolge spielt es für die Explikation einer Bewertung eine Rolle, ob Interagierende eine „rationale Diskussion über Kunst“ oder „emotionale Exaltation“ anstreben (vgl. Kindt 2016: 214). Hrnca (2018: 542–543) argumentiert in diesem Zuge über die spezifische Beschaffenheit des Gegenstands der Konversation. Denn wenn ästhetische Kategorien Ziel von Qualitätsurteilen werden, können sie auch in Form von subjektiven Empfindungen und Wertungen heraus artikuliert werden; theoretisches Wissen ist dafür nicht zwingend notwendig.

Damit wird der zweite Aspekt angedeutet, nämlich die Frage, welches und wie viel *Wissen* für die Partizipation an Rezeptionskommunikation hinreichend und notwendig ist. Zunächst kann konstatiert werden, dass in dieser Hinsicht ein Unterschied zwischen primärer oder sekundärer Medienthematisierung besteht. So können beim gemeinsamen und gleichzeitigen Betrachten eines Films, eines Gedichts oder eines Kunstwerks alle Beteiligten – theoretisch – voneinander annehmen, dass sie darüber in gleichem Maße Bescheid wissen. Allerdings

muss nun wieder berücksichtigt werden, dass es sich um ästhetische Erzeugnisse handelt, die in besonderem Maße ein individuelles Verständnis, verschiedene Deutungsmöglichkeiten und subjektive Interpretationen zulassen (dazu: Charlton und Sutter 2007: 75–117), die nicht als geteiltes Wissen angenommen werden können. So erläutert Schlinkmann (2018: 369), dass Interaktionsbeteiligte bei sekundären Thematisierungen von Theatervorstellungen permanent kommunikativ abgleichen, „was sie wahrgenommen haben und inwieweit ihre Wahrnehmungen kongruent sind“. Zudem handelt es sich bei Literatur, Kunst, Theaterstücken usw. um Gegenstände, mit denen sich Personen auch in professioneller Hinsicht auseinandersetzen und als Expert*innen bzw. Lai*innen über graduell mehr oder weniger theoretisches oder Hintergrundwissen verfügen können. Diesem Umstand trägt Hausendorf (2012) mit den von ihm beschriebenen sozialen Positionen Rechnung, die er nach dem zugeschriebenen epistemischen Status sortiert – von Kunstbetrachtenden über -kennende zu -kritiker*innen.

Im Zuge der Wissenskommunikation medialer Inhalte greift oft der interaktive Mechanismus des Rekonstruierens.²¹ Aus den diesbezüglichen Analysen von Keppler (1994) und Schlinkmann (2018) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Medienrekonstruktionen einerseits evaluativ oder deutend ausgerichtet sein können und damit wie oben beschrieben Vergnügen, Geselligkeit, der Kommemorierung und Vergemeinschaftung dienen können. Das ist häufig der Fall, wenn die Interagierenden einen ähnlichen epistemischen Status haben, also über das gleiche Wissen verfügen sowie dieses auch wechselseitig voneinander annehmen. Andererseits kann Rekonstruktionen aber auch die Funktion zukommen, Wissensasymmetrien zu bearbeiten, also einander zu informieren oder zu belehren (vgl. auch weitere Ausführungen dazu in Abschnitt 4.3). Im Zuge von Theaterkommunikation können sich nach Schlinkmann (2018) informierende Rekonstruktionen entweder auf Deutungen des Stücks, Verständnisfragen zur Aufführung oder die Vermittlung von Hintergrundwissen beziehen. Dabei kann zwar nicht uneingeschränkt davon ausgegangen werden, dass der rekonstruierte Inhalt allen Beteiligten bekannt ist, allerdings würde es auch zu kurz greifen, in diesem Zusammenhang lediglich von wissenden und nicht-wissenden Personen auszugehen. So zeigt Keppler (1994: 241) anhand des WATZMANNs, dass unterschieden werden kann zwischen „Primär-Wissenden“, Personen, die über Medienwissen aus zweiter Hand verfügen und daher nicht gänzlich unwissend sind, und solchen, die den rekonstruierten Inhalt überhaupt nicht kennen. Diejenigen, die Wissen vermitteln, nehmen eine epistemisch höhere Position ein und bearbeiten – mit Hausendorf gesprochen –

²¹ Nach Ulmer und Bergmann (1993: 100) handelt es sich dabei um keine eigenständige kommunikative Gattung, d.h. die im Titel aufgeworfene Frage wird verneint.

die kommunikativen Aufgaben der Rezeptionskommunikation auf eine andere Art und Weise. Dabei müssen Interagierende nicht notwendigerweise einen hohen epistemischen Status als präferiert behandeln. Vielmehr können Personen auch „naiv“ rezipieren, also das ästhetische Werk (Ausstellungsstück, literarischer Text, Film, Theateraufführung etc.) auf sich wirken und sich davon unterhalten lassen, kurz: sie können sich auch als „ein bisschen dumm“ (Ullrich 2007: 213) positionieren.

Dennoch lässt sich erkennen, dass es Situationen gibt, in denen eine Präferenz für mehr Wissen zu erkennen ist – nämlich dann, wenn es um das Verhältnis zwischen Bewerten und Wissen geht. Denn Qualitätsurteile von Medien können Keppler (1994: 239) zufolge unter anderem die Funktion von „Kleinst-Belehrungen“ übernehmen. Hrnca (2018: 264–265, 273) arbeitet heraus, dass über die Organisation der Bewertungen in den Pausenkommunikationen das „epistemische Recht zur Evaluation“ beansprucht werden kann. Dabei wird interaktiv ausgehandelt, wer den höchsten epistemischen Status innehat und somit Expertise für die Abgabe eines bewertenden Qualitätsurteils eher beanspruchen kann und wem diese Expertise interaktiv auch zugeschrieben wird. Dieses Verhältnis zwischen Bewerten und Wissen in der Interaktion wird in Abschnitt 4.3 theoretischer ausführlicher dargestellt, während in Kapitel 7 die diesbezüglichen Analyseergebnisse nachzulesen sind.

2.3 Zusammenfassung: Serienkommunikation als Forschungsgegenstand im Rahmen dieser Arbeit

Insgesamt ergeben sich folgende Konsequenzen für die Studie: Der Gesprächsgegenstand in Form von Serien, Serialität und Serienrezeption (Abschnitt 2.1) mit ihren technisch-medialen, narratologischen und soziokulturellen Aspekten findet in der Analyse Berücksichtigung als ‚Begriffsinventar‘, um Positionierungspraktiken angemessen beschreiben, einordnen und interpretieren zu können. Die untersuchte Kommunikationsform wird vor dem in Abschnitt 2.2 skizzierten Forschungsstand reflektiert als Gespräche, die postkommunikative, sekundäre Medienthematisierungen beinhalten. Da es sich nicht um Alltagsgespräche, sondern um eine für Forschungszwecke arrangierte und videografierte Interaktionssituation handelt, werden diese Aspekte methodologisch reflektiert (vgl. Abschnitt 5.3).

Aus der Analyse der vorliegenden Daten nach den Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1) lässt sich ableiten, dass die Teilnehmenden Partizipation (Abschnitt 6.2.1) an den Gesprächen anstreben und sich nuanciert miteinander innerhalb der Gruppe vergemeinschaften oder vonein-

ander abgrenzen (Abschnitt 6.2.2). Positionierung wird hier also weniger als das Einnehmen sozialer Positionen mit definierten ‚Rollen‘ (im Sinne der Studien von Hausendorf als Kritiker, Sammler usw.) betrachtet, sondern als ein dynamischer Prozess, der sich lokal auf die Gesprächssituation bezieht (Kapitel 3 und 6). Von Hausendorfs Typologie wird jedoch der Grundgedanke übernommen, dass interaktive Positionen sich je nach angezeigtem und zugeschriebenem epistemischen Status unterscheiden können. Daher gilt das Erkenntnisinteresse der Analysen der Ausdifferenzierung dessen, wie die Jugendlichen sich epistemisch positionieren, um Bewertungen vorzunehmen, sowie den damit einhergehenden gesprächsstrukturellen Auswirkungen. Denn um an Serienkommunikation partizipieren zu können, ist es notwendig, Bewertungen und Wissenskommunikation als kommunikative Aufgaben zu bearbeiten (Abschnitt 4.3 und Abschnitt 6.3).

3 Positionierung als Analyseperspektive auf Seriekommunikation

Positionierung ist ein Konzept, das in der Forschungslandschaft vielfache Verwendung findet. Seit seiner Einführung in den 1980er Jahren wurde es oft aufgegriffen und ausdifferenziert. Im Rahmen dieser Arbeit wird das Konzept als analytische Perspektive für die Datenauswertung verstanden. Während das Positionierungskonzept in diesem Kapitel zunächst theoretisch erläutert wird, folgt in Abschnitt 4.2 eine methodologische Reflexion zur Kombination des Konzepts mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. Als Basis wird die Positioning Theory nach Davies und Harré herangezogen, die mit Prinzipien, Ansätzen und Erkenntnissen weiterer Forschenden sowie dem Konzept des stance taking verknüpft wird. In Kapitel 6 erfolgt eine mit Fällen aus dem Datenkorpus gestützte Einführung darüber, wie der analytische Zugriff auf die Daten über das Konzept erfolgt. In Kapitel 9 wird das für diese Studie aus theoretischer und empirischer Perspektive entwickelte, heuristische Analysemodell dargestellt und diskutiert. Das Modell erlaubt es, komplexe Positionierungsdynamiken auf den zwei Dimensionen der Bewertung und des Wissens abzubilden und in Relation zu größeren, gesellschaftlichen Kontexten zu setzen. So kann gezeigt werden, wie sich Interagierende beim Positionieren an diesen Strukturen orientieren.

Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird ein Überblick über die historische Entwicklung des Begriffs und seine unterschiedliche Verwendung in Forschungskontexten gegeben (Abschnitt 3.1). Anschließend erfolgt eine Systematisierung verschiedener Dimensionen, die bei der Analyse von Positionierungen im Rahmen dieser Arbeit Berücksichtigung finden werden (Abschnitt 3.2). Dazu zählen sowohl Erkenntnisse aus der narrativen Identitätsforschung (Abschnitt 3.2.1), der Membership Categorization Analysis (Abschnitt 3.2.2) und der Modellierung von Positionierungen als kontrastives Verfahren (Abschnitt 3.2.3) als auch aus der stance theory (Abschnitt 3.2.4), die in einer Skizzierung der Funktionen von Positionierungen (Abschnitt 3.2.5) münden. Abschließend folgt ein Resümee darüber, welches Verständnis von Positionierungen dieser Arbeit zugrunde gelegt wird (Abschnitt 3.3).

3.1 Forschungshistorische Entwicklung und Definitionsansätze des Positionierungsbegriffs

Der Begriff der Positionierung wurde erstmals von Hollway (1984) unter Bezug auf Foucaults (1973) Begriff der „Subjektposition“ als analytisches Instrument zur Erfassung der kommunikativen Konstitution von Gender verwendet. Sie postuliert, dass gesellschaftliche Diskurse eine Auswahl bestimmter *Positionen* für Männer und für Frauen zur Verfügung stellen:

Discourses make available positions for subjects to take up. These positions are in relation to other people. Like the subject and object of a sentence [...] women and men are placed in relation to each other through the meanings which a particular discourse makes available. (Hollway 1984: 236)

So argumentiert sie, dass der Diskurs zwar die Positionen, die eingenommen werden können, vorstrukturiert, die Subjekte diese Positionen jedoch mittels diskursiver Praktiken selbst aktiv herstellen können. Darauf beziehen sich auch Davies und Harré in ihrem 1990 erschienenen und seither vielzitierten Aufsatz *Positioning: The Discursive Production of Selves*. Anhand konstruierter Beispiele zu Dialogen zwischen den fiktiven, soziale Kategorien repräsentierenden Personen („Sano“ und „Enfermada“, vgl. Davies und Harré 1990: 55–58) sowie zu möglichen, genderbezogenen Lesarten einer fiktionalen Erzählung (vgl. Davies und Harré 1990: 60–61) führen die Autor*innen Hollways Gedanken fort und verstehen Positionierung als lokale Bezugnahmen auf soziale übergeordneten Diskurse, die sie als „story lines“ bezeichnen:

Positioning, as we will use it[sic!] is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. (Davies und Harré 1990: 48)

In seinen späteren Texten verweist Harré immer wieder darauf, dass er und seine Kolleg*innen Positionierung als einen dynamischen Prozess verstehen, den sie von dem in ihren Augen ‚starren‘ Konzept der *Rolle* abgrenzen (Harré und van Langenhove 2007: 393). Seither wird das Konzept in der diskursiven Psychologie kontinuierlich weiter ausgearbeitet und entlang verschiedener Dimensionen und Formen von Positionierung systematisiert (vgl. z.B. Harré und Moghaddam 2003, Harré u. a. 2009, Harré und Moghaddam 2015). Zugleich wird der Begriff auch in verschiedenen anderen Forschungsbereichen aufgegriffen und erhält insbesondere – wenn auch in Abgrenzung zum diskurspsychologischen Verständnis – Einzug in den gesprächsrhetorischen Forschungsansatz (Kallmeyer 1996).

So führt Wolf (1999: 70) den Begriff der *sozialen Positionierung* als „ein[en] Komplex von rhetorischen Verfahren“ (Hervorhebung i.O.) ein. Sie zeigt anhand von Auszügen authentischer Aufzeichnungen von Interviews und Alltagsgesprächen, wie soziale Positionierungen – die sie unterteilt in *explizite Kategorisierungen*, *biographische Selbstthematisierungen* und *Erlebniserzählungen* – von den Teilnehmenden dazu genutzt werden, um die Interaktion zu strukturieren und Handlungsmöglichkeiten eines Gesprächs zu beeinflussen. Sie verortet Positionierung als analytisches Konzept zur Untersuchung situativer Identitäten und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden (vgl. Wolf 1999: 90). Indem sie auf mikroanalytischer Ebene berücksichtigt, wie der „lokale interaktive Kontext die interaktionsstrukturellen Implikationen bzw. Potenziale sozialer Positionierungen und damit deren Einfluss auf die Handlungsbedingungen der Beteiligten mitbestimmt“ (Wolf 1999: 70), distanziert sie sich implizit von Harré et al., die stärker makrostrukturell orientiert sind. Auch Reitemeier und Spranz-Fogasy (2003: 143) wollen ihr Verständnis des Positionierungsbegriffs von der diskursiven Psychologie abgegrenzt wissen:

Bei der Verwendung des Begriffs der Positionierung knüpfen wir an die gesprächsrhetorische Sicht auf kommunikatives Handeln an, die sich dafür interessiert, wie einzelne Situationsbeteiligte ihre Wirkungsabsichten sprachlich-interaktiv realisieren (vgl. Kallmeyer 1996). Wir nehmen hier nicht Bezug auf das Positionierungskonzept der *discourse psychology* (vgl. Davies/Harre 1990; siehe auch Wolf 1999).

Positionierung wurde durch Wolfs Beitrag für die linguistische Identitätsforschung fruchtbar gemacht und dabei – wie es ihre Daten und Ergebnisse auch schon nahelegen – insbesondere für die Erforschung *narrativer* Identitäten genutzt (vgl. Bamberg 1997, Bamberg, Fina und Schiffrin 2007, Fina 2013 oder Georgakopoulou 2007; vgl. ausführlicher Abschnitt 3.2.1). Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 168) formulieren schließlich eine Definition von Positionierung, die in der deutschsprachigen Forschung immer wieder als grundlegend herangezogen wird:

Unter Positionierung verstehen wir die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind.

Damit wird deutlich, dass eine Analyse von Positionierungen empirischen Zugriff auf das Konstrukt *Identität* ermöglichen kann. Identität wird dabei jedoch nicht im Sinne einer überzeitlichen und stabilen Persönlichkeit eines Individuums verstanden, sondern als eine in der Interaktion gemeinsam produzierte und von den Beteiligten individuell zum Ausdruck gebrachte, aber auch potentiell *zugeschrie-*

bene soziale Größe. Das Konzept von Positionierung im Rahmen dieser Arbeit basiert zwar auf Lucius-Hoernes und Deppermanns Definition, legt allerdings den Schwerpunkt auf Identitätsfacetten, die in den vorliegenden Daten angezeigt werden und die überwiegend die Kommunikation von Geschmack (was mag ich bzw. was mag ich nicht?) und von Expertise (was kenne ich wie gut bzw. was kenne ich nicht?) betreffen (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 2.2.3). Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über in der Forschungsliteratur beschriebene Formen der Positionierung gegeben.

3.2 Systematisierung von Forschungsansätzen und -ergebnissen

In diesem Abschnitt wird eine Systematisierung der verschiedenen Forschungstraditionen zum Positionierungskonzept (vgl. Abschnitt 3.1) zugrunde liegenden theoretischen Konzeptionen, Studien und Ergebnissen vorgenommen. Zunächst werden Erkenntnisse aus der Diskurspsychologie und der identitätsorientierten Narrationsforschung in der Tradition von Harré und Kolleg*innen, Bamberg, Lucius-Hoene und Deppermann, Georgakopoulou et al. (Abschnitt 3.2.1) zusammengefasst. Diese Forschungsrichtung untersucht Positionierungen in Relation zu Ereignissen, d.h. zu (eigenen) Erlebnissen und Erfahrungen. Anschließend werden Studien in der Tradition der Membership Categorization Analysis vorgestellt, wie sie vor allem Schegloff sowie Wilkinson und Kitzinger, Hester und Eglin, Stokoe et al. ausdifferenziert haben (Abschnitt 3.2.2). Im Fokus stehen dabei Positionierungen in Relation zu sozialen Kategorien, denen Personen sich und andere zuordnen. Kontrastieren (Abschnitt 3.2.3) bildet eine eher übergeordnete Gruppe von Positionierungen, die zwar meistens in vielen Studien „mitgedacht“ (Sacher 2012: 32), aber selten expliziert wird. Schließlich wird mit dem Konzept des *stance taking* (Abschnitt 3.2.4) eine weitere Form von Positionierungen eingeführt, die berücksichtigt, wie Personen sich in Relation zu Objekten und Sachverhalten positionieren. Damit rückt der für diese Arbeit relevante Gegenstand als Bezugspunkt in den Fokus. Abschließend werden in diesem Unterkapitel verschiedene in der Forschungsliteratur angeführten Funktionen von Positionierungen skizziert (Abschnitt 3.2.5) und die vorliegende Studie darin verortet. Tatsächlich kann eine derartige Trennung immer nur analytischer Natur sein, da die genannten Aspekte auch ineinander übergehen oder andere Bereiche betreffen können.

3.2.1 Positionieren in Relation zu Ereignissen: Erlebnisse und Erfahrungen anderen gegenüber darstellen

Davies und Harré (1990: 87) unterscheiden zwei „modes of positioning“ in Form einer *topic story line* sowie *fragments of participants autobiographics*. Damit legen sie den Grundstein für den Forschungsbereich, der sich der Frage widmet, wie Interagierende sich in narrativen Kontexten in Bezug auf eigene Lebenserfahrungen positionieren. So unterscheidet Wolf (1999) in ihrer Konzeption sozialer Positionierungen u.a. Schilderungen der gegenwärtigen Lebenssituation oder aktueller Befindlichkeiten, biographische Selbst- und Fremdtthematisierungen sowie Erzählungen von Ereignissen, in denen Personen selbst involviert waren, als „Phänomene“ (Wolf 1999: 73) in Bezug auf komplexe Selbst- und Fremdpositionierungen. Alle drei von ihr aufgeführten Aspekte berühren die Erfahrungs- und Erlebniswelt der sich Positionierenden. Dabei spielt der Aspekt der Zeitlichkeit eine wichtige Rolle: Die vergangenen Ereignisse aus der Biographie, zu denen sich die Interaktionsbeteiligten innerhalb der gegenwärtigen Situation positionieren, werden als für die Interaktion relevant markiert. Aber auch auf einer übergeordneten Ebene können die Personen auf sich selbst Bezug nehmen, indem sie sich allgemein biographisch selbst thematisieren und reflektieren und somit auch sich selbst charakterisieren können (vgl. dazu Drescher und Gülich 1996).

Dieser Aspekt wurde im Kontext der narrativen Identitätsforschung detaillierter ausgearbeitet. Bamberg (1997: 340–341) führt beide Konzepte erstmals zusammen, indem er argumentiert, dass die Positionierungsanalyse geeignet sei zur Beantwortung linguistischer Fragestellungen der Erzählforschung. So postuliert er, dass der positionierungsanalytische Zugriff auf Erzählungen einen Mehrwert gegenüber der traditionellen Erzählanalyse nach Labov und Waletzky biete, indem zusätzlich „performative features“ (Bamberg 1997: 341) – ähnlich den Gumperz’schen *contextualization cues*¹ – in die Analyse einbezogen würden. Diese Hinweise zeigen auf der interaktiven Oberfläche an, wie Erzählende mit einer Äußerung von ihrem Gegenüber verstanden werden wollen. Unter dieser Prämisse modelliert er drei *Level* der Positionierung: (1) die Positionierung der Figuren zueinander in der erzählten Welt, (2) die Positionierung der Interagierenden in der Erzählsituation, (3) die Positionierung des erzählenden Ichs in Bezug auf das erzählte Ich (Bamberg 1997: 337). In späteren Aufsätzen wird das dritte Level umbenannt in Positionierung in Bezug auf „master narratives“ (vgl. u.a. Bamberg 2004: 225). Damit wird der Versuch unternommen, der diskursanalytischen Tradition von Positionierungen Rechnung zu tragen und über die Analyse der konkreten

¹ Kontextualisierungshinweise in der deutschen Übersetzung, vgl. theoretische Erläuterungen in Abschnitt 4.1 und die analytische Anwendung in Abschnitt 6.1.

Interaktionssituation hinausgehende Interpretationen vornehmen zu können (vgl. dazu auch die Ausführungen in den Abschnitten 4.2 und 5.3). Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 173–180) differenzieren anhand dieser drei Ebenen die komplexen Positionierungsmöglichkeiten des erzählenden Ichs, der Zuhörerenden, des erzählten Ichs und der Interagierenden innerhalb der Geschichte sowie deren Zusammenhang weiter aus.²

In dieser Studie werden interaktive Darstellungen von Ereignissen und Erfahrungen in den Analysen berücksichtigt, die sich auf die emotionale Erlebnisqualität von Serien beziehen (Abschnitt 8.2.4.1). Wenn die einer Serie oder Serien allgemein entgegengebrachte affektive Haltung thematisiert wird, positionieren die Sprechenden sowohl sich selbst in dem Moment der Rezeption als auch in der gegenwärtigen Interaktionssituation. Aber auch nacherzählte Szenen oder Handlungselemente können entweder deskriptiv oder performativ als Ereignisse in die Interaktion eingebracht werden (vgl. exemplarisch die Analyse in Abschnitt 7.3.1). Daher werden im Rahmen dieser Arbeit Verweise auf eigene Erfahrungen mit und durch Medien als *Rekonstruieren und Inszenieren* (vgl. Abschnitt 6.5.2.3) verstanden, die als Ressourcen für Positionierungen zur Herstellung von Vergemeinschaftung und Distinktion genutzt werden können.

3.2.2 Positionieren in Relation zu Kategorien: Sich selbst und/oder andere(s) zuordnen

Dem Begriff der (sozialen) Kategorie kommt ein wichtiger Stellenwert im Kontext von Positionierungsanalysen zu; kaum eine Forschungsarbeit zur Positionierung kommt ohne einen expliziten Bezug zum Konzept des Kategorisierens aus. In welchem *Verhältnis* Kategorisieren und Positionieren stehen, ist jedoch nicht immer ganz eindeutig. Oftmals wird konstatiert, dass Interagierende sich in Bezug auf Kategorien positionieren (vgl. z.B. Tirado und Galvez 2008: 247 oder auch Liebsher und Dailey O' Cain 2007: 248). Je nach Forschungstradition und -disziplin unterscheidet sich zwar das begriffliche Verständnis von Kategorisieren,³ ein zen-

² Vgl. z.B. die Darstellungen in dem Schaubild in Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 179.

³ So bezeichnet Deppermann (2013: 67) aus gesprächsanalytischer Sicht Kategorisieren als eine grundlegende *Praktik* der Positionierung. Für Wolf (1999: 73) ist die explizite Kategorisierung – wie z.B. „[ich] als Soziologin“ – ein zentrales *Phänomen* der Positionierung im Kontext der Gesprächsrhetorik, während Drescher und Gülich (1996: 11) es als ein *Verfahren* aus der Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verstehen. Kitzinger und Wilkinson (Wilkinson und Kitzinger 2003: 174) als Forscherinnen in der Tradition kritischer Diskursanalyse weisen es als eine „practice“ bzw. „action“ von mehreren Möglichkeiten dessen aus, was „analysts mean in referring to ‚positioning‘ in their data“.

trales Konzept jedoch, das vielen Analysen zugrunde liegt, ist das der *Membership Categorization Analysis (MCA)*, das im Folgenden skizziert wird.

Die Erkenntnis, dass Kategorisieren in der gesprächslinguistischen Erforschung von (sozialer) Identität eine große Rolle spielt, findet sich bereits bei den Begründern der Konversationsanalyse, insbesondere bei Sacks und Schegloff (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 4.1), für die sowohl die sequenzielle Organisation von Gesprächen als auch der Umgang mit Kategorien seit jeher im Zentrum ihrer Untersuchungen standen (vgl. Lepper 2000: 4). So lassen sich anhand von Sacks' berühmtem Beispiel „The baby cried. The mommy picked it up“ (Sacks 1972: 326) die Grundgedanken der Analyse sozialer Kategorien verdeutlichen (vgl. auch Schegloffs (2007) Tutorial zu MCA): Ausgangspunkt ist, dass verschiedene soziale Rollen (*membership categories*, wie ‚mommy‘ oder ‚baby‘) intuitiv in passende Kategorien-Kollektionen (‚Familie‘) eingeordnet werden können und – so Sacks' Argumentation – von einer Mehrheit der Sprecher*innen einer Gemeinschaft ähnlich interpretiert werden. Denn diese Sprecher*innen teilen das Wissen darüber, welche Eigenschaften und Aktivitäten (*category-bound activities*) einer Kategorie zugeordnet sind oder sein können, wie unter Rückgriff auf das obige Beispiel ‚Fürsorge‘ als einer ‚mommy‘ zugeschriebenem Attribut deutlich wird. Der interaktive Zuschreibungsprozess in Form von *membership categorization devices* besteht Schegloff (2007: 466) zufolge aus einem „set of resources and practices“. Im Rahmen der MCA wird unter Rückgriff auf diese Ressourcen und Praktiken untersucht, wie Personen über spezifische Zuschreibungen einander interaktiv in Kategorien einordnen oder von Kategorien abgrenzen.⁴ Aus der interaktiven Einordnung in (oder Abgrenzung von) Kategorien wiederum resultieren spezifische, diskursive Zuständigkeiten, (epistemische) Rechte (vgl. Abschnitt 4.3) und Aufgaben der Interagierenden, wie es beispielsweise an der institutionell geregelten Verteilung des Rederechts seitens der Kategorie ‚Lehrkraft‘ im Unterschied zur Kategorie ‚Schüler*in‘ deutlich wird (vgl. z.B. Heller 2017).

Die Erforschung der Zuschreibung sozialer Kategorien im Sinne der MCA spielt besonders in der Erforschung des Umgangs mit genderbezogenen (vgl. z.B. u.a. Eglin 2002, Wilkinson und Kitzinger 2003) oder kulturellen (Sebba 2007, Günthner und Zhu 2016) Kategorien eine Rolle. Die kritische Diskursanalyse geht davon aus, dass solche Kategorien in jeder Interaktion gewissermaßen ‚mitlaufen‘ und daher als besonders identitätsrelevant (vgl. z.B. Deppermann 2013: 6 oder auch Stokoe 2005: 119) eingestuft werden können, auch wenn Kategorien oder Attribute lediglich „invoked“ (Wilkinson und Kitzinger 2003: 174) werden. Davon grenzt

⁴ Vgl. dazu z.B. die Aufsätze in Hesters und Eglins Sammelband 1997, für aktuellere Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts vgl. Stokoe 2012 oder Housley und Fitzgerald 2016.

sich die ethnomethodologische Konversationsanalyse ab, indem sie diese Kategorien nur dann als Bezugsgrößen analytisch berücksichtigt, wenn sie von den Teilnehmenden selbst als relevant markiert werden (vgl. Abschnitt 4.2 für eine weiterführende Diskussion zu diesem Aspekt). Der Zusammenhang zwischen *Membership Categorization Analysis* und *Positionierungsanalyse* ist dabei ähnlich wie das Verhältnis von *Kategorisieren* zu *Positionieren* an sich nicht immer eindeutig bestimmbar: Quasthoff (2013: 134) definiert Positionierung als Teil von MCA, da sie zeigen kann, wie im Rahmen von Erzählungen über Erlebnisse mit Behörden in Deutschland mittels Positionierungen membership gemanagt (Quasthoff 2013: 133) wird. Genau gegenteilig argumentiert Deppermann (2013: 83) dafür, MCA als Teil von Positionierungen zu betrachten, da Letzterem als analytischem Konzept eine stärkere Reichweite zukommen würde.

In dieser Arbeit wird ein Verständnis von Kategorisierungsaktivitäten als *Resource* für Positionierungen zugrunde gelegt (vgl. Abschnitt 6.5.2.1), das über den Rahmen der MCA hinausgeht. Denn in den vorliegenden Daten werden selten soziale Kategorien im Sinne von ‚membership‘ relevant.⁵ Stattdessen verweisen die Interagierenden insbesondere auf solche Kategorien, die sich auf Serientypen oder -formen beziehen und im weitesten Sinne als Genres bezeichnet werden können. Die MCA fungiert für die Analyse solcher diskursiv verhandelter Zuordnungen insofern als Orientierungsrahmen, als analytisch einbezogen wird, welche Attribute und Eigenschaften Interagierende mit serienbezogenen Kategorien verbinden (vgl. Abschnitt 8.1.2) und wie über die Anzeige (nicht) geteilten Verständnisses einer Kategorie Gemeinschaft und Distinktion hergestellt werden kann (vgl. Abschnitt 9.1.1). Daraus können sich wiederum ähnliche interaktive Relevanzen und Konsequenzen ergeben, wie sie auch aus *sozialen* Kategorien erwachsen, also beispielsweise unterschiedliche epistemische Zuschreibungen oder Rechte auf (Erst-)Bewertungen (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 4.3).

3.2.3 Positionieren in kontrastiver Relation: Sich selbst und/oder andere(s) miteinander vergleichen

Kategorisieren geht häufig mit Kontrastieren einher. Beispielsweise wird in Studien zur Redewiedergabe oft darauf hingewiesen, dass Interagierende soziale Typen oder Kategorien kontrastiv charakterisieren (vgl. z.B. Brünner 1991, Günthner und Zhu 2016, Quasthoff 2017). Zum Zusammenhang von Kategorien und Kontrasten erläutert Wolf (1999: 80), dass in den meisten Kategoriensystemen soziale Katego-

⁵ Eine Ausnahme bilden die in Abschnitt 8.2.4.2 analysierten Fälle, in denen sich die Teilnehmenden als (nicht) süchtige Personen klassifizieren.

rien komplementär angeordnet sind. Dadurch ermöglicht die Aktivierung einer Kategorie – wie in Abschnitt 3.2.2 beschrieben – gleichzeitig die Aktivierung der oppositionellen. Ein positives Selbstbild wird dabei über den Kontrast des negativen Fremdbildes (Keim 2002: 238) bzw. über Negativ-Folien (Sacher 2012: 215) etabliert.

Kontrastieren wird analog zum Kategorisieren als ein in der Interaktion gemeinsam hervorgebrachtes Phänomen modelliert. Es kann als grundlegende sprachliche Handlung verstanden werden, die die semantische Relation zwischen zwei Elementen beschreibt. Deppermann (2005: 313) unterscheidet mit explikativem (*Warranting a deviation-categorization*) und korrigierendem (*Correcting a prior categorization*) Kontrast zwei Gesprächspraktiken, die sich formal, sequenziell und funktional voneinander unterscheiden. Um die Frage, woran die Interagierenden Kontrast erkennen, analytisch zu beantworten, schlägt Kern (2009: 287) vor, vom kontrastiven Potential zweier Äußerungen zu sprechen. Das kontrastive Potential zeigt sich zum einen darin, dass zwei Äußerungen Kohärenz signalisieren, und zum anderen, dass mittels lexiko-semantischer Marker der Adversativität das Kontrastverhältnis kontextualisiert wird (vgl. auch Kern 2013: 206).

Grundsätzlich wird herausgestellt, dass Kontrastieren insbesondere innerhalb von Dissensformaten vorkommt. So führt Spranz-Fogasy (2005: 42) es als eine Variante des „Vollzugs zum ‚Widersprechen‘“ an. In diesem Zusammenhang können es Interagierende verwenden, um innerhalb argumentativer Sequenzen Erklärungen und Rechtfertigungen zu implementieren. Es kann aber auch als Mittel zur Markierung der Abweichung von bekannten Mustern im Rahmen kommunikativer Gattungen (Günthner und König 2016: 178), z.B. in Scherzkommunikation (Kotthoff 2006: 158, 171), oder in inszenierenden Sequenzen (Schmitt 2003: 241) verwendet sowie zur Gesprächsorganisation und -steuerung funktionalisiert werden (vgl. dazu z.B. Egbert 2009, siehe auch die Ausführungen zu den Funktionen von Positionierungen in Abschnitt 3.2.5). Zudem beschreiben verschiedene Autor*innen, wie „Kontrast-Szenarien“ (Deppermann und Lucius-Hoene 2008: 34) in unterschiedlichen Kontexten funktionalisiert werden, um Identität zu etablieren, zu entwickeln oder auszuhandeln, z.B. in Bezug auf Spracheinstellungen (Liebscher und Dailey-O’Cain 2014: 110) oder Familienidentität (Hügel 2012: 210). Positionieren sich Personen als Teil einer Gemeinschaft, kann im Sinne der konversationsanalytischen Formel *doing (being) X* (Heritage und Clayman 2010) – wie beispielsweise Goebel (2013) für multiethnische Gruppen, die gemeinsam Fernsehen, zeigt – von „doing togetherness“ gesprochen werden. Sacher (2012) arbeitet in diesem Zusammenhang aus einer gesprächsanalytischen Perspektive heraus, wie Positionieren als ein genuin kontrastives Verfahren dazu genutzt wird, sich entweder in Einklang mit jemandem oder einer sozialen Gruppe bzw. in Abgrenzung dazu zu positionieren. Sie zeigt, dass Personen, die in

Interviews etwas über sich selbst erzählen, Kontrastieren dafür nutzen, um „sich [gerade nicht] als Durchschnitts-person zu präsentieren, sondern darzustellen, auf welchen (sozialen) Dimensionen Abgrenzung hergestellt werden kann“ (Sacher 2012: 223), was sie in Anlehnung an Sacks Terminologie des „doing being ordinary“ (Sacks 1984: 415) als „doing being extraordinary“ (Sacher 2012: 223) bezeichnet.

Für die vorliegende Studie ist relevant, dass Kontrastieren für die Positionierung eines Individuums zur Kommunikation eigener Präferenzen und Geschmack in Übereinstimmung mit oder Abgrenzung von anderen eingesetzt werden kann, besonders um sich in Übereinstimmung mit der Gruppe (*doing togetherness*), d.h. vergemeinschaftend, oder als außergewöhnlich (*doing being extraordinary*), d.h. distanzierend, zu positionieren. Dabei spielen jedoch auch der lokale Kontext bzw. die Anforderungen der Interaktion eine Rolle. In den vorliegenden Daten wird herausgearbeitet, dass *Kontrastieren und Vergleichen* (Abschnitt 6.5.2.2) als Ressourcen zur epistemischen bzw. evaluativen Positionierung in Bezug auf Serien fungieren.

3.2.4 Positionieren in Relation zu einem Objekt: Eine Haltung (stance) gegenüber etwas oder jemandem kommunizieren

Die beschriebenen Forschungsrichtungen (Positionieren in Relation zu Ereignissen, Kategorien und anderen) bilden zwar wichtige Grundlagen für die Modellierung von Positionierungen, sie berücksichtigen jedoch kaum deren evaluativen bzw. epistemischen Charakter (vgl. Abschnitt 6.3), der in den vorliegenden Gesprächsdaten essentiell für die Herstellung von Vergemeinschaftung und Distinktion ist. Um diese beiden Komponenten adäquat in die Analyse integrieren zu können, wird in modifizierter Art und Weise (vgl. Abschnitt 3.2.4.2 und 3.2.4.3) sowie aus konversationsanalytischer Perspektive (Abschnitt 4.2) auf das stance-Konzept zurückgegriffen.

Stance ist allerdings – ähnlich wie Positionierung – kein einheitlich verwendetes Konzept, sondern wird je nach Forschungsrichtung unterschiedlich verstanden und genutzt. Während es in manchen Disziplinen eine zentrale analytische Einheit darstellt, wird der Begriff andernorts synonym mit anderen Konzepten gebraucht, wie z.B. Subjektivität oder Footing.⁶ Mit stance verweisen Forschende auf die Haltung von Interagierenden, ihr Anzeigen von Emotionen und Wünschen, Ausdrücken von Wissen und Gewissheit gegenüber Sachverhalten und Personen

⁶ Für ausführliche Ausführungen zum Konzept des stance taking vgl. Jaffe 2009 oder die Beiträge in Englebretson 2007. Für eine Ausdifferenzierung entlang verschiedener Begriffe vgl. Telles-Ribeiro 2007.

etc. (vgl. für einen diesbezüglichen Überblick z.B. Haddington 2005: 63–70). Stance kann daher als „elusive notion“ (Haddington 2004: 103) vergleichbar mit Begriffen wie *Identität* oder *Ideologie* gelten.

Ein Grund für die uneinheitliche Verwendung des Konzepts besteht in der Verortung von stance auf unterschiedlichen Ebenen, d.h. auf textueller, interaktiver oder auf der Ebene isolierter Äußerungen von Individuen. So definieren beispielsweise Biber und Finegan den Begriff als „overt expression of an author’s or speaker’s attitudes, feelings, judgments, or commitment concerning the message“ (Biber und Finegan 1988: 1). Sie systematisieren dafür verschiedene linguistische Kategorien von stance-Typen, die in den von ihnen analysierten Korpora sowohl gesprochene als auch geschriebene Beiträge einzelner Personen umfassen (Biber und Finegan 1988: 7). Viele weitere Forschungsarbeiten abstrahieren von der individuellen Ebene und modellieren stance im – mehr oder weniger berücksichtigten – interaktiven und sequenziellen Kontext, der mit Fokus auf Emotionen und Affekt,⁷ Wissen,⁸ und/oder Bewertung⁹ analysiert werden kann. So entsteht eine ganze Reihe von teilweise sehr feingliedrig ausdifferenzierten Typen von stance. Einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Verwendungszusammenhänge des Begriffs in der Forschungsliteratur geben Chindamo, Allwood und Ahlsen (2012). Sie kritisieren die gängige Trennung zwischen epistemic, evaluative und affective stance, da stances häufig mehrere Ausrichtungen umfassen können. Daher schlagen sie den Terminus „communicative stance“ vor, der sowohl epistemische als auch affektive Haltung beinhalten kann sowie Interaktivität, Sequenzialität und Multimodalität berücksichtigt (Chindamo, Allwood und Ahlsen 2012: 618). Meistens bezeichnet stance in Relation zu Positionierungen die kleinere analytische Einheit, d.h. es wird als Positionierungen untergeordnet modelliert. Das zeigt sich beispielsweise in Bucholtz und Halls (2005: 592) vorgeschlagenem Framework zur Analyse von Identität, in dem sie das Prinzip „Positionality“ unter (c) „specific stances“ der Interagierenden zuordnen. Kiesling (2011: 2) erläutert, dass der Unterschied beider Konzepte aus diskursanalytischer Perspektive darin bestünde, dass „positions are related to places in such abstract conversationals and autobiographical narratives, while stances are more local relationships between speakers and speakers and talk.“ (vgl. auch Abschnitt 4.2).

In manchen deutschsprachigen Texten wird mit dem englischen Begriff gearbeitet (z.B. Deppermann 2015), in anderen wird er dagegen mit Begriffen wie „Standpunkt“ (Spitzmüller 2013: 269), „Stellungnahme“ (Mazeland 2009: 185) oder

⁷ Vgl. z.B. Du Bois und Kärkkäinen 2012, Goodwin, Cekaite und Goodwin 2012, Selting 2012.

⁸ Vgl. z.B. Heritage 2012, Liebscher und Dailey-O’Cain 2007, Stivers, Mondada und Steensig 2011.

⁹ Vgl. z.B. Haddington 2006, Kärkkäinen 2012, Laury 2012.

„Haltung“ (Heller 2012: 244) übersetzt. In dieser Arbeit wird letztere Übersetzung genutzt, da damit der für die vorliegende Studie zentrale Aspekt betont wird, dass eine Haltung *gegenüber etwas* oder *jemandem* eingenommen wird. Die Begriffe der Stellungnahme oder des Standpunktes legen diese Konnotation weniger nahe. Bei der Referenz auf (englischsprachige) Literatur wird zwar der von den jeweiligen Autor*innen verwendete Begriff benutzt, im Rahmen der Analysen wird jedoch von epistemischer bzw. evaluativer Haltung gesprochen. Für diese Studie wird das Verständnis zugrunde gelegt, dass mit einer epistemischen Haltung ausgedrückt, unterstellt und/oder zugeschrieben werden kann, was und wie viel sie oder er bzw. jemand anderes über etwas weiß. Mit einer evaluativen Haltung kann eine Person ausdrücken, unterstellen und/oder zuschreiben, wie sie bzw. jemand anderes etwas bewertet (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 4.3). Es wird zudem davon ausgegangen, dass Positionierungen eine übergeordnete Aktivität darstellen, da Personen sich positionieren, *indem* sie eine Haltung einnehmen (oder anderen Personen unterstellen oder zuschreiben). Diese Studie nimmt Bezug auf Du Bois (2007), der diesen Zusammenhang in Form eines Dreieck-Modells theoretisiert hat. Diese Grundlagen werden im Folgenden skizziert sowie anschließend deren bisherige Erweiterungen diskutiert.

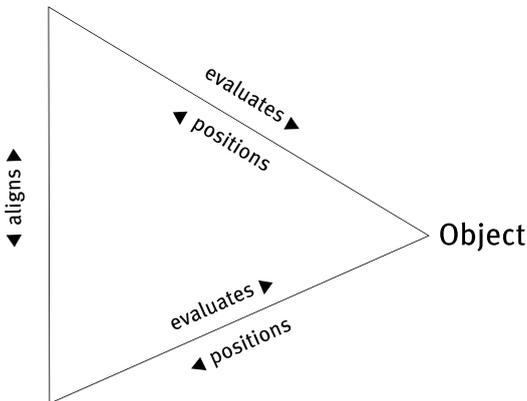
3.2.4.1 Das stance-Dreieck nach Du Bois

Du Bois als „functional linguist“ (Haddington 2005: 35) hat maßgeblich die „theory of stance“ entwickelt, die sich gegen die formalistische Annahme richtet, stance sei eine Art „internal, solipsistic state of the individual psyche“ (vgl. Du Bois 2007: 157). Er geht stattdessen davon aus, dass stance eine intersubjektiv und interaktiv erzeugte Aktivität ist. Du Bois modelliert stance taking in diesem Sinne als einen „tri-act“ (Du Bois 2007: 162), der aus drei Elementen besteht, die er *Subject 1*, *Subject 2* und *Object* nennt und die die drei Ecken des „stance triangle“ (Du Bois 2007: 141) bilden (vgl. Abbildung 3.1). Subjekt 1 und 2 symbolisieren Interaktionsteilnehmende, die in einer von ihm als prototypisch angenommenen Dyade über einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand – das stance Objekt – sprechen und dabei fortwährend Intersubjektivität herstellen. Du Bois definiert das Objekt als von den Partizipierenden und Analysierenden über die Frage „what the evaluation is about“ (Du Bois 2007: 149) zu identifizierende Entität.

Der Prozess des stance takings beginnt nun damit, dass Subjekt 1 ein Objekt durch eine Äußerung initiiert, die zugleich das Objekt evaluiert, also ihm einen bestimmten Wert oder eine bestimmte Qualität zuschreibt. Damit nimmt Subjekt 1 eine spezifische Haltung gegenüber dem Objekt ein. In diesem Zuge etabliert Subjekt 1 einerseits eine Beziehung zwischen sich selbst und dem Objekt, die Du Bois (2007: 143) unter Bezugnahme auf Davies und Harré (1990) als Positionie-

ung bezeichnet. Andererseits etabliert Subjekt 1 aber auch gleichermaßen eine Beziehung zwischen sich selbst und Subjekt 2. Da die Interaktionsbeteiligten sich wechselseitig über die geteilte Bedeutung ihrer Äußerungen verständigen (müssen), kann der Redebeitrag von Subjekt 1 nicht für sich alleine stehend analysiert werden, sondern muss als an Subjekt 2 gerichtet interpretiert werden.¹⁰ Die so von Subjekt 1 vorgenommene (Sprach-)Handlung bezeichnet Du Bois – in Anlehnung an Tomasellos (1999) Arbeiten zur Organisation von Blickbewegungen und Heritages und Raymonds (2005) Überlegungen zur sequenziellen Organisation des epistemischen stance takings (vgl. dazu Abschnitt 4.3) – als den *stance lead* (Du Bois 2007: 161). Subjekt 1 gibt also eine Orientierung für Subjekt 2 vor.

Subject 1



Subject 2

Abb. 3.1: Das stance-Dreieck nach (Du Bois 2007: 163)

Den zweiten Schritt bezeichnet Du Bois als *stance follow*, wenn daraufhin Subjekt 2 das gleiche Objekt wie Subjekt 1 bewertet, wodurch es sich ebenfalls positioniert. Zugleich richtet sich die zweite Person an der Positionierung der ersten Person aus und signalisiert damit graduelles *Alignment*¹¹ oder *Disalignment* mit der Haltung von Subjekt 1. Wenn alle drei Elemente systematisch aufeinander bezogen werden,

¹⁰ In konversationsanalytischer Terminologie würde damit das *Recipient Design* bezeichnet werden (vgl. Abschnitt 4.1).

¹¹ Für weitere Ausführungen zum Begriff des Alignments im Unterschied zu Affiliation vgl. Stivers (2008).

können Positionierungen mikroanalytisch rekonstruiert werden, auch wenn eine oder zwei Achsen des Dreiecks implizit bleiben (Du Bois 2007: 165).

Stance taking ist für Du Bois insgesamt eine dynamische, dialogische, intersubjektive und kollaborative soziale Aktivität. Er selbst definiert stance daher als „a public act by a social actor, achieved dialogically through ouvert communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), and aligning with other subjects, with respect to any salient dimension of the sociocultural field“ (Du Bois 2007: 165).¹² Im Folgenden werden zwei Aspekte des Modells beleuchtet, die von anderen Forschenden weiterentwickelt wurden und die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Zum einen fallen für Du Bois die verschiedenen stance Typen (affektiv, epistemisch usw.) in seinem Modell zusammen, d.h. sie sind ihm zufolge verschiedene „Facetten“ (Du Bois 2007: 143) eines übergreifenden sprachlichen Akts, den das Dreieck versucht abzubilden. *Positionieren durch Bewerten* ist für ihn dabei das zentrale Moment von stance taking, dem andere Aspekte, wie die Kommunikation von Wissen, untergeordnet sind. Zum anderen differenziert er den Gesprächsgegenstand in Form des stance objects in seinen Ausführungen nicht weiter aus.

3.2.4.2 Erweiterung um die epistemische Dimension

Kiesling (2011, 2016) entwickelt unter Bezugnahme auf Du Bois das stance-Konzept weiter. In seine analytische Heuristik bezieht er den Aspekt der Wissenskommunikation und der Bewertung gleichermaßen in seine theoretischen Überlegungen ein. Sein Ausgangspunkt ist, dass Du Bois' Modell aufgrund seiner ausschließlichen Berücksichtigung evaluativer Haltungen für die Analysepraxis zu limitiert sei (Kiesling 2016: 18). Zwar führt Du Bois (2007: 160) Beispiel-Sätze an, anhand derer er den Begriff des Alignments zwischen zwei epistemischen Aussagen erläutert, er schließt diese Ausrichtung im Unterschied zu bewertenden Äußerungen jedoch nicht dezidiert in seine Modellierung ein. Mit *Affect*, *Investment* und *Alignment* postuliert Kiesling daher zur Erweiterung des Modells drei Komponenten von stance, die er folgendermaßen definiert (hier zitiert aus Kiesling 2011: 5; vgl. aber auch in ähnlicher Weise Kiesling 2016: 17):

¹² Für die „theory of stance“ ist die Annahme, dass Interagierende im Zuge des Alignments sich an den linguistischen Einheiten der anderen Sprechenden (Morphosyntax, Lexik und Prosodie) orientieren, ein wichtiger Aspekt. Indem die Äußerungen syntaktisch parallelisiert werden, können ihre paradigmatische Beziehung analytisch erschlossen und nuancierte Bedeutungen zwischen beiden Formen herausgearbeitet werden. Du Bois nennt diesen Vorgang „Dialogic Syntax“ (Du Bois 2007: 160). Dieser Teil der „theory of stance“ wird für die vorliegende Arbeit jedoch nicht berücksichtigt.

Affect: the polarity or quality of the stance, encompassing assessment

Alignment: how a speaker aligns or disaligns to an interlocutor (both epistemically and interactionally)

Investment: Epistemic modality – how strongly invested in the talk the speaker is. Would they defend their claims and opinions to the death?

Diese Achsen stellen Kiesling (2011: 5) zufolge Bestandteile von stance dar, die entweder zusammen „harmonisieren“ oder sich widersprechen. Sie stellen also primär Werkzeuge dar, mit denen das Konzept einerseits theoretisch geschärft werden kann und die andererseits eine präzisere Analyse des Datenmaterials erlauben. Der Begriff Affect geht in seiner Bedeutung über die von Du Bois angenommene Zuweisung von Wert oder Qualität zu einem Objekt durch Evaluieren hinaus, indem er auch Emotionen und subjektive Wertungen umfasst, die analytisch einbezogen werden können. Mit der Analyse von Investment bezieht Kiesling einen Teilaspekt der epistemischen Dimension von Positionierungen ein, die in anderen Forschungskontexten als „evidentiality“ (Sidnell 2012) oder „certainty“ (Rubin 2010), d.h. als die Gewissheit, mit der eine Äußerung kommuniziert wird, beschrieben werden (vgl. dazu Abschnitt 4.3). Anhand verschiedener sequenzieller Kontexte, in denen das Wort „just“ (Kiesling 2011: 6–10) vorkommt, zeigt er, wie die drei Achsen analytisch differenziert werden können, um die durch „just“ kommunizierten nuancierten Bedeutungen von Äußerungen, die dieses Lexem beinhalten, erfassen zu können.

3.2.4.3 Erweiterung des stance Objekts

Das stance Objekt ist für Du Bois der Referenzpunkt bzw. das Ziel, auf das sich eine Haltung bezieht. So formuliert er, es sei beispielsweise wichtig zu wissen, „*what is claimed to be incredible or great, where the speaker displays a desire to go and so on*“ (Du Bois 2007: 147). Er argumentiert weiter, dass die Bedeutung einer Bewertung sich je nach Objekt verändern kann – beispielsweise variiert ihm zufolge die Bedeutung des Attributs „incredible“ in dem zitierten Satz je nachdem, ob es sich auf ein Reiseziel oder eine athletische Person bezieht (vgl. Du Bois 2007: 149). Daher plädiert er dafür, den Gegenstand als eine variable Größe in die Analyse einzubeziehen, die die Interagierenden kontinuierlich im Laufe eines Gesprächs indizieren und (re-)kontextualisieren können (vgl. dazu auch Haddington 2005: 50).

Eine Modifizierung nimmt erneut Kiesling vor, der das stance object als „stance focus“ bezeichnet (Kiesling 2016: 16). Er identifiziert drei Dimensionen, die das Objekt annehmen kann: „something represented in the discourse/text, the talk itself, and interlocutors“. Dementsprechend definiert er stance im Unterschied zu Du Bois als „a relationship of a speaker (animator) to some discursive figure“

(Kiesling 2016: 20). Aus diskursanalytischer Perspektive weist er also darauf hin, dass der Gegenstand nicht (ausschließlich) aus Sachverhalten wie einer geplanten Reise oder dem Körperbau von Sportler*innen bestehen muss, sondern sich auch auf die Repräsentation von Diskursen beziehen kann. Zudem umfasst ein so konzipiertes Objekt auch die metakommunikative Adressierung von Äußerungen und bezieht – im Sinne des Positionierungskonzepts – ebenfalls ein, dass darüber andere Interagierende (fremd-)positioniert werden können. Kiesling erweitert Du Bois' Modell also nicht nur um die drei in Abschnitt 3.2.4.2 beschriebenen Achsen, sondern differenziert auch mit dem *stance object* bzw. *focus* den Bezugspunkt so aus, dass sich gewinnbringende Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie ergeben (vgl. dazu Abschnitt 6.5.1). So zeigen die Analysen in den Abschnitten 7.3.3 und 9.1.1, dass sich der Fokus der Positionierung von einem Gegenstand – wie es ansonsten in den Daten üblicherweise der Fall ist – zu einem Teilnehmer oder einer Teilnehmerin verschieben kann.

Auch Spitzmüller (2013) nimmt auf Du Bois Bezug und funktionalisiert das Modell für die (Diskurs-)Analyse ideologischen Sprachgebrauchs in mündlichen und schriftlichen Kontexten. Mit Ideologie werden „Werthaltungen und Einstellungen zu Sprache und Sprachgebrauch“ bezeichnet, die sich diskursiv manifestieren (Spitzmüller 2013: 265), weswegen Spitzmüller die interaktive und soziale Komponente des Modells für zentral erachtet. Zudem betont er die Relevanz eines durch Bewertung etablierten Objekts, das dadurch Rückschlüsse auf die Standpunkte (als Übersetzung von *stance*) der Akteure erlaubt. Spitzmüller modelliert als Objekt solchen Sprachgebrauch, der in metapragmatischer Art und Weise bewertet wird und dadurch sprachideologische Implikationen aufweist. So können zum Beispiel Sprechende ihren Standpunkt eine Sprache oder Sprachvarietät betreffend durch die Aussage: „Dialekte sind emotionaler und authentischer als Standardsprache“ (Spitzmüller 2013: 170) kommunizieren. Das Phänomen ‚Sprachgebrauch als *stance* Objekt‘ konzipiert Spitzmüller als ein weiteres Dreieck, das spiegelverkehrt zu Du Bois' *stance*-Dreieck angeordnet ist.¹³ An deren gegenüberliegenden Spitzen verortet er einen Personen- sowie einen Verhaltenstypus, den die Akteure per *stance taking* evaluativ indizieren und stilisieren können. Dadurch positionieren sie sich sowohl selbst in Bezug auf (ideologischen) Sprachgebrauch als auch die so stilisierten Personen oder Verhaltensweisen, zu denen sie wiederum Zugehörigkeit oder Abgrenzung markieren können.

¹³ Das von Spitzmüller erweiterte Modell kann auf einem von ihm erstellten Handout für Studierende der Universität Würzburg (2012) unter folgendem Link auf S. 5 als Schaubild eingesehen werden: <http://www.spitzmueller.org/docs/handout-wuerzburg-2012-10-19.pdf> [zuletzt abgerufen: 01.04.2021].

In der vorliegenden Studie wird über die Analyse von Positionierungen das Modell von Du Bois um die epistemische Dimension erweitert, da die empirische Analyse des Korpus zeigt, dass nicht nur Bewerten (Abschnitt 6.3.1) eine kommunikative Aufgabe für die Interagierenden darstellt, sondern auch die Kommunikation und Aushandlung von Wissen (vgl. 6.3.2). Letzteres umfasst dabei ein weiteres Verständnis als Kieslings Modellierung, der darauf hinweist, es sei „related to but not exactly the same as epistemic stance“ (Kiesling 2016: 17); in dieser Studie wird jedoch mit dem Konzept des epistemischen stance taking v.a. in Anlehnung an Heritage (Abschnitt 4.3) gearbeitet. Zudem wird Bewerten nicht nur als Zuweisung von Qualität oder Wert an ein Objekt, sondern auch als das Anzeigen einer emotionalen oder affektiven Haltung verstanden. Da in der vorliegenden Studie als gemeinsamer stance focus „Serien“ vorgegeben war, wird im Rahmen dieser Arbeit das Objekt ebenfalls weiter ausdifferenziert (vgl. dazu Abschnitt 6.5). Methodologisch schließt diese Studie an Haddington an, der zeigt, wie das stance-Konzept für konversationsanalytische Untersuchungen nutzbar gemacht werden kann. So modelliert Haddington (2004: 101) „stance taking“ als Aktivität im konversationsanalytischen Sinne. Dabei grenzt er „stance“ selbst folgendermaßen davon ab: „Stance refers to the speakers' subjective attitudes toward something [...] stance taking [...] can be understood as a dialogical and intersubjective activity“ (vgl. weiterführend Abschnitt 4.2).

3.2.5 Funktionen von Positionierungen in der Interaktion

Im Folgenden werden Funktionen beschrieben, die Positionierungen auf unterschiedlichen Ebenen – gesprächsstrukturell und -organisatorisch sowie sozial – einnehmen können. Forschungsarbeiten zu Positionierungen konstatieren, dass auf gesprächsstruktureller Ebene mit Hilfe von Positionierungen Einfluss auf und Kontrolle über den Interaktionsverlauf erlangt, beibehalten, angefochten oder ausgehandelt werden kann. So zeigen Deppermann und Lucius-Hoene (2008) anschaulich auf, wie Positionierungen seitens einer Klientin eingesetzt werden, um die Beendigungssequenz einer Therapie zu beeinflussen bzw. hinauszuzögern. Aber auch Verantwortung und/oder die Legitimation eigenen oder fremden Handelns können durch Positionierungen ausgelotet und gemanagt werden. So verdeutlicht Spreckels (2009), wie die Abtönungspartikeln ‚einfach‘ in Erklärinteraktionen dergestalt zur Selbst- und Fremdpositionierung genutzt werden kann, dass die erklärende Person damit die Verantwortung für das (Nicht-)Gelingen an die Erklärrezipient*innen übergeben kann, die dann den „Fehler bei sich suchen“ (Spreckels 2009: 140) müssen. Auch Wolf (1999: 87) und Wiesner (2014: 104) verweisen explizit auf das Konzept der *agency*, die Interagierende durch Positionierungen

zu erlangen und/oder abzusprechen suchen. Ackermann (2014) zeigt auf, wie strukturelle und organisierende sowie soziale Funktionen zusammenwirken, indem durch gesprächssteuernde Positionierungen der Lehrkräfte die Interagierenden in das Gespräch inkludiert oder davon exkludiert werden können.

Das Konzept der Positionierung beinhaltet üblicherweise als Heuristik zur Beschreibung der Beziehungsebene die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdpositionierung. Davies und Harré (1990: 48) bezeichnen Selbstpositionierung als reflexive Positionierung und die Positionierung anderer Personen als interaktive Positionierung. Oftmals wird postuliert, dass jede Fremdpositionierung zugleich auch immer eine Selbstpositionierung bedingen würde und umgekehrt (vgl. z.B. Harré und van Langenhove 2007: 398). Studienergebnisse legen jedoch nahe, dass dieser Zusammenhang nicht immer ausschließlich gegeben sein muss, da beispielsweise Fremdpositionierungen nicht nur ein konkretes Gegenüber, sondern auch abwesende Dritte (vgl. dazu z.B. Georgakopoulou 2007 oder Deppermann 2007) betreffen können. Unabhängig davon, ob mit der Membership Categorization Analysis, Diskursanalyse und/oder Konversationsanalyse Positionierungen analysiert werden, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Interagierende über Positionierungen soziale Beziehungen und ihre Relation in Form von Nähe und Distanz zueinander darstellen und aushandeln. So können Positionierungen ganz allgemein dazu genutzt werden, eigene und fremde Zugehörigkeit zu einer Gruppe (vgl. z.B. Quasthoff 2013, Hügel 2012) zu managen (vgl. auch Abschnitt 3.2.2) oder auch sich davon abzugrenzen (Deppermann 2007, vgl. auch Abschnitt 3.2.3). Besonders divergierende Positionierungen – wie sie Reitemeier und Spranz-Fogasy im Kontext der Schlichtungsgespräche zu Stuttgart 21 analysieren – können als „Konfrontative Positionierungen“ (Reitemeier und Spranz-Fogasy 2003) deklariert werden.

Ebenso können Positionierungen dazu verwendet werden, sich selbst als ein besonders *kompetentes* Mitglied einer Gemeinschaft einzuordnen (Korobov und Bamberg 2004, Huensch 2017). In dieser Hinsicht analysieren Forschende oft, ‚als was‘ Personen sich positionieren, wie beispielsweise als reif (Korobov und Bamberg 2004), als (nicht) verantwortlich (Spreckels 2009) oder als (nicht) handlungsfähig (Deppermann und Lucius-Hoene 2008). In Kombination mit der Analyse von Wissenskommunikation kann so identifiziert werden, ob Interagierende sich – bezogen auf den beruflichen Kontext – als professionell (Vickers, Deckert und Goble 2014) oder in Bildungskontexten als Expert*in (Reichert und Liebscher 2012) positionieren. Dieser Aspekt kann aber auch implizit bleiben; so zeigen beispielsweise Steens (2011) Analysen, wie stereotypes Wissen aller Beteiligten dazu beiträgt, dass sich Akteure mittels Positionierungen als „typisierte soziale Identitäten“ (Steen 2011: 203) präsentieren können. Positionierungen können also auch dafür funk-

tionalisiert werden, ein bestimmtes Bild von sich selbst und/oder anderen zu kommunizieren.

Auf die (strukturelle) Form von Positionierungen verweist Mazeland (2009), der Positionierungsexpansionen untersucht, durch die zugleich „Fraktionen“ zwischen Interagierenden gebildet werden können. Einen aufschlussreichen Sonderfall arbeitet Liebscher (1999: 99) heraus, indem sie zeigt, dass Positionierungen auch explizit *nicht* vorgenommen werden können (sog. *non-positionings*), um eine eindeutige Zuordnung von sich selbst und anderen zu einer Kategorie zu vermeiden (vgl. dazu Abschnitt 6.5.3 in den vorliegenden Daten). Um den Bezugspunkt von Positionierungen stärker einzubeziehen – ähnlich wie in der stance-Forschung (Abschnitt 3.2.4.3) –, entwickelt Wiesner (2014) einen analytischen Ansatz. Sie schlägt vor, bei einem Fokus, der nicht auf den sozialen Beziehungen liegt, von „Gegenstandspositionierung“ zu sprechen (vgl. Wiesner 2014: 90). So zeigt sie, wie Jugendliche ihre Erfahrungen und Wertungen von Literalität – Lesen und Schreiben – im Rahmen von Interviews positionieren und sich darüber beispielsweise der Gruppe der Nicht-Leser*innen oder -schreiber*innen zuordnen (vgl. Wiesner 2014: 274). Über diese Analyse können ihr zufolge wiederum Aussagen über das Verständnis des positionierten Gegenstands, an dem sich die Befragten orientieren – der Stellenwert von Literalität in der Gesellschaft –, getroffen werden.

Die vorliegende Studie schließt zum einen an Wiesners Plädoyer für die Berücksichtigung des Bezugspunkts von Positionierungen an und analysiert ebenfalls Gegenstandspositionierungen. Zum anderen fokussiert die Datenanalyse überwiegend Funktionen auf der sozialen Ebene, d.h. es wird in den Blick genommen, wie durch Positionierungen Gemeinschaft und Distinktion über Bewertungs- und Wissenskommunikation zwischen Interagierenden hergestellt und modifiziert werden (vgl. Abschnitt 6.2.2). Dafür wird punktuell auch die gesprächsstrukturelle Ebene einbezogen.

3.3 Zusammenfassung: Das Konzept von Positionierung im Rahmen dieser Arbeit

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel beschriebenen Forschungsansätze und -ergebnisse zu Positionierungen werden im Folgenden disziplinübergreifende Merkmale des Konzepts erläutert, die als Ausgangspunkt für das Konzept von Positionierungen für diese Arbeit fungieren. Die Abschnittangaben in Klammern verweisen jeweils auf die theoretische Verortung in diesem Kapitel (3) und auf das entsprechende Äquivalent zur Analyse der Daten (Kapitel 6).

(1) *Kontextgebundenheit* – Positionierungen können nicht als isolierte sprachliche Einheiten betrachtet werden, sondern müssen basierend auf dem Verständnis ethnomethodologischer Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1) in dem Kontext analysiert werden, der sie umgibt. Das heißt, sie knüpfen an den vorherigen Kontext an und bedingen gleichzeitig den weiteren Gesprächskontext. In dieser Studie wird dafür mit dem Konzept der Kontextualisierung gearbeitet, so dass analytisch rekonstruiert werden kann, wie die Teilnehmenden die Gesprächssituation herstellen und welche Aspekte sie als wichtig behandeln (Abschnitt 6.1).

(2) *Interaktivität und Relationalität* – Interaktive Positionierungen wie Davies und Harré sie verstehen, bedeuten ein reflexives Verhältnis von Selbst- und Fremdpositionierung (vgl. Abschnitt 3.2.5). Diese eindeutige Wechselbeziehung kann mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden (vgl. Abschnitt 6.5.3). Allerdings wird für jede Positionierung der sie umgebende interaktive Kontext und damit auch vorherige oder nachfolgende Selbst- oder Fremdpositionierungen berücksichtigt. Die meisten Forschenden betonen, dass Positionierungsaktivitäten nie nur in Bezug auf eine*n Sprecher*in analysiert werden können. Tatsächlich führt jedoch die überwiegende Fokussierung auf narrative Kontexte im Rahmen von Interviews (vgl. Abschnitt 3.2.1) dazu, dass Positionierungen bisher vor allem im Hinblick auf die zeitlichen Dimensionen innerhalb von Erzählungen einer (erzählenden) Person untersucht wurden. Interaktive Aspekte wurden dabei zumeist insofern einbezogen, als die Rückmeldungen der zuhörenden (meistens: interviewenden) Person einbezogen und sie als diejenige Instanz modelliert werden, der gegenüber soziale Positionen konstruiert und elaboriert werden müssen (vgl. u.a. Bamberg, Fina und Schiffrin 2007, Lucius-Hoene und Deppermann 2004). Im Rahmen dieser Arbeit werden Positionierungen als interaktiv hervorgebrachte Phänomene verstanden (vgl. dazu auch Torres-Cajo im Ersch. Hausendorf und Bora 2006: 96), die sich einerseits darin manifestieren, dass eine Haltung gegenüber einem Gegenstand ausgedrückt oder zugeschrieben wird (Abschnitt 6.5). Andererseits richten sich Positionierungen auch an den Interaktionspartner*innen aus, um im Sinne von *doing togetherness* bzw. *doing being extraordinary* (Abschnitt 3.2.3) sich entweder als gesamte Gruppe oder in Form von Subgruppen miteinander zu vergemeinschaften oder voneinander zu distanzieren (Abschnitt 6.2.2).¹⁴ Dafür bildet auf gesprächsstruktureller Ebene Partizipation im Sinne der Inklusion oder Exklusion in die Interaktion die Voraussetzung (Abschnitt 6.2.1).¹⁵

¹⁴ Vgl. ebenfalls Abschnitt 2.2.3, in dem beschrieben wird, dass auch in Gesprächen über Medien Koalitionen entstehen können

¹⁵ Zu Partizipation vgl. z.B. Bauer 2009; im Kontext von Medienkommunikation vgl. auch Habscheid 2018 in Abschnitt 2.2.3.

(3) *Dynamik* – Positionierungen gelten nicht als unabänderliche Zustände, die eingenommen werden (etwa als Standpunkte, von denen nicht abgerückt wird, siehe Ausführungen in Abschnitt 3.2.4), sondern können sich im Verlauf einer Interaktion verändern, beispielsweise indem sie von anderen Beteiligten angefochten („*challenged*“) (Bücker 2013: 30) werden. Im Sinne der Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1) muss daher die sequenzielle Einbettung genau betrachtet werden. Sowohl in der Positionierungs- als auch in der *stance*-Forschung wird diesem Umstand Rechnung getragen, indem unterschieden wird, ob eine Positionierung oder eine Haltung an erster Sequenzposition platziert wird (in der Terminologie von Du Bois (2007) der *stance lead*, vgl. Abschnitt 3.2.4.1) oder als Reaktion auf eine vorherige Äußerung (*stance follow*) folgt. Positionierungen können angeboten, angenommen, adaptiert, verhandelt, zurückgewiesen,¹⁶ verstärkt oder umdefiniert werden (vgl. z.B. Bücker 2013 oder Siromaa 2012). In Abschnitt 6.5.3 wird beschrieben, wie diese Dynamik in der vorliegenden Studie ausgehend von den Daten selbst berücksichtigt wird.

(4) *Gegenstandsbezogenheit* – Die vorliegende Studie folgt Wiesner (2014) (vgl. Abschnitt 3.2.5) und analysiert Positionierungen, die auf den Gesprächsgegenstand der Serien und Serienrezeption ausgerichtet sind. Der Fokus liegt dabei darauf, welche epistemische und/oder evaluative Haltung gegenüber dem Gegenstand kommuniziert wird (Abschnitt 3.2.4 und Abschnitt 6.3). Mit dem *stance*-Konzept (Abschnitt 3.2.4) wird auf ein Modell zurückgegriffen, das in seiner Grundform den Zusammenhang zwischen Individuen, Bewertungen und einem Gegenstand berücksichtigt (Abschnitt 3.2.4.1). Weitergehende Überlegungen für diese Arbeit betreffen das Hinzuziehen der epistemischen Komponente (Abschnitt 3.2.4.2; und Abschnitt 6.3) sowie des Objekts (Abschnitt 3.2.4.3 und 6.5). Die in Abschnitt 3.2 beschriebenen relationalen Möglichkeiten von Positionierungen werden daher analytisch in Bezug auf den vorliegenden Gegenstand modelliert (Abschnitt 6.5). Konkret wird einbezogen, wie die Teilnehmenden serienbezogene Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen mit der Gruppe teilen (Abschnitt 3.2.1 und Abschnitt 6.5.2.3), welche serien- und serienrezeptionsbezogenen Kategorien sie etablieren (Abschnitt 3.2.2 und Abschnitt 6.5.2.1) und wie sie serien- oder serienrezeptionsbezogene Elemente kontrastiv darstellen (Abschnitt 3.2.3 und Abschnitt 6.5.2.2). Diese Aspekte werden als Ressourcen für Positionierungen verstanden.

(5) *Potenzielle Ubiquität* – Positionierungen können nicht als Diskurseinheiten wie Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen – die „als übersatzmäßige

¹⁶ Siehe dazu auch die Konzeption von first-, second- und third order positioning nach Harré und van Langenhove (2007: 396), wonach eine second order positioning dann etabliert wird, wenn die erste Positionierung abgelehnt wird, während eine third order positioning das nachträgliche Thematisieren einer Positionierung bezeichnet.

konversationelle Elemente [...] deutlich von dem sie umgebenden *turn-by-turn-talk* unterschieden sind“ (Hausendorf und Quasthoff 2005: 20) – betrachtet werden. Stattdessen vollziehen sie sich häufig „*en passant*“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171; Hervorhebung i.O.), d.h. sie laufen in Gesprächen fortwährend implizit mit, wobei sie immer wieder expliziert, aktualisiert und modifiziert werden können. Oft werden sie in diesem Zuge für wechselnde interaktive Ziele, Aufgaben oder Anforderungen funktionalisiert (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171). Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, Positionierungen analytisch als Einheiten aus dem Gesprächsfluss extrahieren zu können. Daher werden Positionierungen in dieser Arbeit als um den Gesprächsgegenstand herum organisiert verstanden, der zugleich sequenzstrukturierende Funktionen inne hat (vgl. Abschnitt 6.5.3).

(6) *Explizitheit und Intensität* – Harré und van Langenhove (2007: 389–400) differenzieren, ob eine Positionierung intentional oder stillschweigend („*tacit*“) vollzogen wird. Intentionale Positionierung meint im Sinne der Autoren tatsächlich eine „bewusste“, gar „strategische“ (vgl. dazu auch Telles-Ribeiro 2007: 49) Form der Platzierung einer Position. Dem konversationsanalytischen Postulat folgend, keinen Zugriff auf mentale Prozesse von Interagierenden zu haben, wird in dieser Arbeit auf eine Zuordnung in analytische Kategorien wie „bewusst“ oder „intentional“ verzichtet (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2), stattdessen wird zwischen expliziter und impliziter Positionierung (in Anlehnung an Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 172 oder Liebscher und Dailey-O’Cain 2007: 274) sowie Positionierungen unterschiedlicher Intensität unterschieden. Explizitheit und Intensität hängen zwar miteinander zusammen, sind aber nicht gleichzusetzen. Mit Explizitheit ist in dieser Arbeit gemeint, wie *eindeutig* eine Positionierung auf der interaktiven Oberfläche identifizierbar ist. Intensität beschreibt dagegen die erkennbare *Stärke* der vorgenommenen Positionierung, die sich z.B. an der Wahl von *Intensifiern* („richtig schlimm“, „super gerne“, „gar nicht“) zeigt. So wird bei epistemischen Positionierungen beispielsweise der Grad der Gewissheit über *Evidentialitätsmarker* angezeigt und bei evaluativen Positionierungen können Intensifier wie „richtig“ oder „voll“ den Intensitätsgrad signalisieren (vgl. zu beiden Aspekten auch die Ausführungen in Abschnitt 4.3). Dadurch können solche Positionierungen analytisch eindeutiger identifiziert werden als implizite Positionierungen, die sich oft erst nachträglich über eine sequenzielle Analyse der kontextuellen Einbettung rekonstruieren lassen.

(7) *Räumlichkeit* – Wenn Positionierungen auch meistens eher metaphorisch als „eine Position im sozialen oder öffentlichen Raum einnehmen“ verstanden (z.B. König, Dailey-O’Cain und Liebscher 2015: 484) oder als „sozialer Standort“ (Steen 2011: 220) bezeichnet werden, nehmen Hausendorf und Schmitt (2017: 99) diese Metapher wortwörtlich und plädieren dafür, in Zeiten multimodaler Analysemöglichkeiten durch Videografie Positionierungen „sozial-räumlich“ (Hausendorf und

Schmitt 2017: 100) zu denken. Auch wenn dieser Ansatz für die Analyse sozialer Interaktion im Gottesdienst (Hausendorf und Schmitt 2017: 100) gewinnbringend erscheinen mag, liegt dieser Arbeit ein metaphorisches Räumlichkeitsverständnis zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass Interagierende sich entweder mit lokaler (d.h. auf die konkrete Interaktionssituation bezogen) oder mit globaler Reichweite (d.h. bezogen auf den Gesprächsgegenstand) positionieren können. Da ein Erkenntnisinteresse dieser Studie darin besteht, das Verhältnis zwischen Wissen anzeigen und Bewerten (vgl. dazu Abschnitt 4.3) aus Positionierungsperspektive zu betrachten, wird dieser Zusammenhang als zweidimensionales Koordinatensystem modelliert, das Bezug auf die Räumlichkeit nimmt (Abschnitt 6.4; vgl. für die Anwendung Abschnitt 9.1).

Insgesamt bildet Positionierung den analytischen Bezugsrahmen, um interaktive Verweise auf Makrostrukturen einzubeziehen. Im Rahmen dieser Studie werden darunter Referenzen auf globale, medien- und rezeptionsbezogene Diskurse verstanden. So kann ausgehend von den Aspekten (1) bis (7) analysiert werden, wie die Teilnehmenden Gemeinschaft und Distinktion über epistemische und evaluative gegenstandsbezogene Positionierungen herstellen. Dieses Verständnis von Positionierung einschließlich der hier dargestellten Forschungsergebnisse bildet die Grundlage für das erarbeitete Modell als Heuristik zur Analyse von Gemeinschaft und Distinktion im Kontext von Serienkommunikation (Kapitel 9).

4 Konversationsanalyse als methodologischer Zugang zu Positionierungsaktivitäten im Kontext von Serienkommunikation

In diesem Kapitel wird der methodologische Bezugsrahmen der Arbeit skizziert. Dafür wird zunächst in die Methode der Konversationsanalyse eingeführt und deren Prinzipien und Vorgehensweisen zur Datenauswertung und -analyse vorgestellt (Abschnitt 4.1). Anschließend wird diskutiert, welche Konsequenzen sich für die vorliegende Studie ergeben, wenn sowohl die beiden in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten theoretischen Grundlagen (Serienkommunikation und Positionierung (Abschnitt 4.2) als auch die für die Studie relevanten Phänomene des Wissens und der Bewertungen (Abschnitt 4.3) aus interaktionstheoretischer Perspektive betrachtet werden.

4.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse

In dieser Studie wird ein von der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Bergmann 1994, Bergmann 2001, Gülich und Mondada 2008, Sidnell 2012) inspirierter methodischer Zugang zu den vorliegenden Daten genutzt. Die Ethnomethodologie (v.a. nach Garfinkel 1967, 1996) geht davon aus, dass soziale Strukturen nicht objektiv ‚von außen‘ (vor-)gegeben sind, sondern erst von den Mitgliedern einer Gemeinschaft als solche *hergestellt* und wechselseitig bestätigt werden. Diesen Prozess der kontinuierlichen Herstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit bezeichnet Garfinkel als „ongoing accomplishment“ – im Deutschen „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1994: 6) –, die in hohem Maße geordnet und strukturiert ist. So stellen die Mitglieder einer Gesellschaft ihre soziale Realität mittels alltäglicher und routinierter Praktiken her, die meistens unbewusst vollzogen werden. Damit zeigen sie einander zum einen die Bedeutung ihres sprachlich-kommunikativen Handelns an – mit Garfinkel gesprochen: sie machen sie einander „accountable“ – und zum anderen schreiben sie ihren Handlungen wechselseitig Sinn zu. Diese Praktiken sind Garfinkel (1967: 118) zufolge „seen, but unnoticed“, so dass ein Ziel der Ethnomethodologie darin besteht, diese Praktiken unter der Frage zu rekonstruieren, wie Interagierende dadurch Sinn und Geordnetheit herstellen.

Von diesen Prinzipien ausgehend wurde die Konversationsanalyse maßgeblich von Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff und Gail Jefferson (1974) für die Untersuchung von Gesprächen entwickelt. Die Forscher*innen widmeten sich zu Beginn vor allem der sequenziellen Strukturierung von Redebeiträgen. So arbeiteten sie

anhand der Aufzeichnungen von Telefongesprächen die grundlegenden Mechanismen des Sprecherwechsels und der sequenziellen Organisation von Äußerungen heraus. Der Prämisse „[there is] order at all points“ (Sacks 1984: 22) folgend zeigen sie, wie es Interagierenden gelingt, nicht durcheinander und gleichzeitig zu reden, sondern das Rederecht systematisch zu übernehmen bzw. zu übergeben. Der Ansatz wurde seither vielfach rezipiert, weiterentwickelt und vor allem von Bergmann (1994, 2001) für den deutschsprachigen Raum übersetzt und nutzbar gemacht. Weiterentwicklungen der Methode manifestieren sich u.a. in der (ethnographischen) Gesprächsanalyse (Deppermann 2008) und der Interaktionalen Linguistik (Selting und Couper-Kuhlen 2000), zudem wird sie nicht mehr überwiegend für die Analyse kleinräumiger Einheiten verwendet, sondern auch, um größere und globalere Strukturen wie kommunikative Gattungen (Günthner und Knoblauch 1997) oder Diskurseinheiten wie Erzählen (Hausendorf und Quasthoff 2005), Erklären (Morek 2012) und Argumentieren (Heller 2012) zu erforschen. Im Zuge der Digitalisierung von Dokumentations-, Speicherungs-, Verbreitungs- und Auswertungsprozessen kann zudem in den Blick genommen werden, wie Ressourcen und Praktiken multimodal konstituiert werden (vgl. u.a. Mondada 2012).

Kennzeichnend für die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist deren *mikroanalytische* Vorgehensweise. Das bedeutet, dass sie „Gespräche wie durch ein ‚Mikroskop‘ [betrachtet] und im Analyseprozess ganz nah an Details des Miteinander-Sprechens heran[zoomt]“ (Heller 2014: 224), um Interaktionen induktiv aus deren eigener Logik und Dynamik heraus zu analysieren. Grundlagen dafür bildet die konversationsanalytische Prämisse, dass Individuen kontextsensitiv agieren. Sie interpretieren vorangegangene (Sprach-)Handlungen mit Hilfe ihres als sozial und kulturell geteilt angenommenen Alltagswissens und passen ihre folgenden Äußerungen an genau diesen Kontext an. Aus dieser Perspektive ist Kontext eine reflexive und soziale Größe, die nicht vorgegeben ist, sondern von den Beteiligten aktiv hergestellt wird (vgl. Bergmann 1994: 8). Dafür signalisieren die Interagierenden einander wechselseitig, welche Informationen innerhalb und außerhalb fremder verbalsprachlicher Äußerungen sie – in konversationsanalytischer Terminologie – *relevant setzen*, d.h. wie sie die Situation und (Sprach-)Handlungen verstehen. Zugleich geben sie einander Interpretationsanleitungen für eigene (sprachliche) Handlungen, um Intersubjektivität herzustellen. Dieser Prozess lässt sich mit dem Konzept der *Kontextualisierung* (Cook-Gumperz 1978, Auer 1986) erfassen, das davon ausgeht, dass Personen sich kontinuierlich über Kontextualisierungshinweise (Original: contextualization cues, vgl. auch zu deren Stellenwert in Bamberg's Positionierungskonzept Abschnitt 3.2.1) wechselseitig ihr gegenwärtiges Verständnis der Interaktionssituation signalisieren. In Abschnitt 6.1 wird vor diesem Hintergrund analysiert, mit welchen Kontextualisierungshinweisen sich die Teilnehmenden der Studie ihr Situations- und Gesprächsverständnis

anzeigen. Insgesamt ist für die ethnomethodologische Konversationsanalyse eine antimentalistische Vorgehensweise (vgl. z.B. Paul 2001: 905) charakteristisch, d.h. Forschende schreiben Handelnden keine mentalen Zustände zu, sondern bleiben bei auf der interaktiven Oberfläche beobachtbaren Phänomenen (das sog. *Display-Prinzip*). Somit bedienen sie sich der gleichen Mittel – Beobachtung und Interpretation des Handelns aller Beteiligten –, die auch den Interagierenden selbst zur Verfügung stehen.

Zudem kann für die Analyse nicht von einer klassischen Sprecher-Hörer-Dichotomie ausgegangen werden, sondern von einem komplexen *participation framework* (nach Goffman 1981, in der deutschen Übersetzung: *Beteiligungsstruktur*) aller Teilnehmenden an einer sozialen Situation, die ihr Handeln wechselseitig aufeinander beziehen und sich aneinander orientieren. Konversationsanalytisch Forschende nehmen in diesem Zusammenhang an, dass Sprechende ihre Äußerungen auf die Adressat*innen zugeschnitten formulieren, was sich in dem Konzept des *Recipient Designs* (im Deutschen: *Äußerungszuschnitt*) widerspiegelt. Das *Recipient Design* gibt Aufschluss darüber, wie und ggf. als wen oder als was sie die anderen Beteiligten verstehen und wie oder als wer oder was sie selbst verstanden werden wollen. An diesem Punkt setzt auch das dieser Studie zugrunde liegende Positionierungskonzept an (vgl. Ausführungen in Abschnitt 3.3 sowie in Abschnitt 4.2 und 4.3). Dabei gilt das Prinzip der *Indexikalität*, das auf Garfinkel (1967) zurückgeht und besagt, dass Interagierende nicht alle Äußerungen explizieren und elaborieren (müssen). Vielmehr wird „stets vorausgesetzt [...], dass die vagen, unterspezifizierten Begriffe und Referenzen für die Gesprächspartner ausreichen und dass diese sich die fehlenden Informationen aus dem Ko- und Kontext holen“ (Imo 2013: 187). Für die vorliegende Analyse ist von Relevanz, dass das *Recipient Design* von Äußerungen auch Aufschluss über das eigene sowie das angenommene und/oder unterstellte *Wissen* der anderen Beteiligten gibt (vgl. u.a. Deppermann 2015: 8) sowie für die konversationelle Organisation von *Bewertungen* (vgl. zur Begründung Abschnitt 6.3).

Sowohl soziale Interaktion als auch deren Analyse folgen dem Prinzip der *Sequenzialität*. Damit werden Gespräche als zeitlich strukturierte Prozesse verstanden, die regelhaft geordnet sind und die daher analytisch sequenziell rekonstruiert werden können. An diese Maxime anknüpfend lassen sich konditionelle Relevanzen und Präferenzstrukturen – sog. Folgeerwartungen (vgl. Deppermann 2008: 68) – beobachten. Das bedeutet, dass bestimmte Äußerungen auf der Grundlage sozial und kulturell geteilter Normen spezifische darauf folgende Redebeiträge erwartbarer machen als andere Äußerungen. Diese Präferenz wird oft erst dann sichtbar und damit analysierbar, wenn der „second pair-part“ (Sacks, Schegloff und Jefferson 1974: 717) fehlt. Beispielsweise erfordert ein Gruß üblicherweise einen Gegengruß, eine Einladung eine Zusage etc. Wird die Folgeerwartung nicht erfüllt, kann es

sich um einen abweichenden Fall (*deviant case*) handeln. Anders als in anderen Auswertungsmethoden schließt die Konversationsanalyse von entdeckten Mustern und Strukturen abweichende Fälle nicht aus, sondern bezieht sie gleichsam in die Analyse und Interpretation zum besseren Verständnis von ‚reibungslös‘ ablaufenden Fällen mit ein (vgl. Deppermann 2008: 99–101). Präferenzstrukturen und konditionelle Relevanzen können sich auch globalstrukturell erstrecken. So kann die Äußerung „mir ist gestern was Witziges passiert“ (Morek 2012: 56) als „story preface“ (Sacks 1974: 337) dazu führen, dass die sprechende Person daraufhin für eine längere Zeit das Rederecht für eine Erzählung erhält.

Die Konversationsanalyse ist eine qualitative Forschungsmethode. So gehört zu ihrem Programm eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Daten. Es werden möglichst keine vorab angenommenen Theorien oder Hypothesen an die Analyse herangetragen, sondern aus den Daten, der Analyse und der Literaturrecherche heraus ergibt sich erst die konkrete Fragestellung, die mit genau diesen Daten bearbeitet werden kann. Eine Möglichkeit zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist das *next-turn-proof-procedure*. Der paradigmatischen Frage „why that now?“ (Schegloff und Sacks 1973) folgend wird sequenziell anhand beobachtbarer Verhaltensweisen (*Display-Prinzip*, s.o.) rekonstruiert, wie sich Interagierende aneinander orientieren, sich wechselseitig anzeigen wie sie Äußerungen verstanden haben und über welche interaktiven Aufgaben sie sich verständigen. Diese Aufgaben werden zu Beginn des Analyseprozesses über die detaillierte Analyse singulärer Fälle rekonstruiert; anschließend wird der Blick durch das Bilden von Kollektionen innerhalb des Korpus erweitert. So werden Fälle verglichen und nach funktional gleichartigen Phänomenen gesucht, um musterhafte Strukturen und (Sprach-)Handlungen fallübergreifend identifizieren zu können (vgl. Deppermann 2008: 37, 95).¹ Solche wiederkehrenden interaktiven Verfahren, mit denen die Beteiligten sequenziell Ordnung herstellen und spezifische kommunikative Aufgaben bearbeiten, werden in dieser Arbeit als *Praktiken* bezeichnet (vgl. u.a. Schegloff 2007 und Deppermann, Feilke und Linke 2016: 9).

Eine wichtige Rolle für den Auswertungsprozess spielt die Transformation mündlicher Gesprächsdaten in Transkripte. Im deutschsprachigen Raum hat sich dafür u.a. das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT-2 nach Selting u. a. (2009) etabliert, dessen Notation je nach Forschungsfrage nach dem „Zwiebelprinzip“ (Selting u. a. 2009: 356) graduell verfeinerbar ist. Eine Transkription, die diesem System folgt, ermöglicht nicht nur eine wörtliche Verschriftung dessen, was inhaltlich gesagt wird, sondern kann auch die Besonderheiten mündlicher Interaktion (u.a. Überlappungen, Betonungen, paraverbale Handlungen) mit graphischen

¹ Zur diesbezüglichen Vorgehensweise im Rahmen dieser Studie vgl. Abschnitt 5.2

Mitteln imitieren (vgl. dazu auch Buttlar 2018: 315–318). Im Unterschied zu anderen Formen des „Fingieren[s] von Mündlichkeit“ (Hausendorf 2016: 220), wie z.B. in literarischen Werken (so etwa Figurenrede in epischen oder dramatischen Texten), haben Transkripte jedoch nicht das Ziel, Interaktion zu *inszenieren*, sondern sie möglichst genau zu *konservieren* und damit Forschenden Intersubjektivität zu ermöglichen.

Aus Hausendorfs (2016) Ausführungen zum Sinn und Zweck des Transkribierens lassen sich drei Probleme identifizieren, für die Transkripte eine Lösung bieten (können), die jedoch zugleich weiterer Reflexion bedürfen. So bieten sie zunächst eine Lösung für das Problem der *Flüchtigkeit* gesprochener Sprache an, indem sie sie in das Medium der Schriftlichkeit übersetzen und dadurch konservieren; als interpretative Konstrukte haben sie dabei gleichzeitig aber auch einen produktiv-schöpferischen Charakter. Zudem vermögen sie die *Prozesshaftigkeit* und *Temporalität* gesprochener Sprache einerseits einzufangen – dieser Aspekt wird von Hausendorf (2016: 229) als „Zur Schau- und Stillstellen“ bezeichnet – dabei stellen sie andererseits wiederum lediglich ein verfremdetes Abbild medial mündlicher Kommunikation dar. Dieser Aspekt der Verfremdung bildet gleichermaßen ein grundlegendes Werkzeug der Ethnomethodologie (vgl. z.B. Amann und Hirschauer 1997), um aus einer distanzierteren Perspektive soziale Realität als interaktiv hervorgebrachtes Phänomen zu begreifen. Somit stellt Verfremdung auch eine weitere Lösung für ein Problem dar, das sich als *Involviertheit* bezeichnen ließe: Als Mitglieder sozialer und kultureller Gemeinschaften sind wir mit Gesprächen in hohem Maße vertraut; daher werden zunächst Verfahren des Abstrahierens und Distanzierens benötigt, um Muster, Routinen und Systematiken in Interaktionen entdecken zu können. Gleichmaßen ist aber auch Welt-, Hintergrund- und Interaktionswissen notwendig, um ebenjene Muster rekonstruieren, beschreiben und angemessen interpretieren zu können – so beispielsweise um oben angeführte Äußerung „mir ist gestern was Witziges passiert“ als Ankündigung einer Erzählung verstehen zu können. Diesem Spannungsfeld zwischen Problemen, ihren Lösungen und den Problemen, die diese Lösungen mit sich bringen, gilt es angemessen reflektiert zu begegnen (vgl. Abschnitt 4.2). Wie dieses Wechselspiel in der Vorgehensweise zur Transkription und Auswertung der hier vorliegenden Daten berücksichtigt wurde, wird in Abschnitt 5.2 dargestellt.

Insgesamt erscheinen konversationsanalytische Prinzipien für die Datenanalyse im Rahmen der vorliegenden Studie besonders dafür geeignet, die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen zu bearbeiten. Denn die Perspektive, die eingenommen wird, fragt nach den mikroanalytischen Strukturen und Praktiken, mit denen die Teilnehmenden die Gespräche organisieren und wie sie gemeinsam Sinn und Geordnetheit herstellen.

4.2 Serienkommunikation und Positionierung aus konversationsanalytischer Perspektive

In Abschnitt 2.2.2 wurde herausgearbeitet, dass sich die Herangehensweisen zur Untersuchung von Mediengesprächen danach unterscheiden, ob medienbegleitende oder anschließende Kommunikation untersucht wird und ob eher die Struktur und Organisation der Interaktion oder ihre Funktion für die soziale Beziehungsgestaltung im Vordergrund steht. In dieser Arbeit werden durch die Analyse von Positionierungen Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten herausgearbeitet, die im Zusammenhang mit Serienkommunikation entstehen. Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund diskutiert, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn Serienkommunikation und Positionierungen aus konversationsanalytischer Perspektive in den Blick genommen werden.

Wie in Abschnitt 4.1 dargestellt wurde, fokussiert die Konversationsanalyse überwiegend lokale Praktiken auf der Mikro-Ebene sowie globalstrukturellere Phänomene, also sog. „big packages“ nach Sacks (1992: 354), wie Erzählungen o.Ä. Fragestellungen dagegen, die interaktive Bezugnahmen auf abstraktere Makrostrukturen, d.h. globale Diskurse („Big ,D‘-Discourses“ nach Gee 1996) betreffen, bearbeitet üblicherweise eher die (kritische) Diskursanalyse. So wird auch das Konzept der Positionierung mit seinen Wurzeln in der Diskurspsychologie oft von Vertreter*innen der Kritischen Diskursanalyse, später auch von der Narrativen Identitätsforschung und der Gesprächsrhetorik (vgl. Ausführungen in Abschnitt 3.1) genutzt. Dadurch, dass manche Konversationsanalytiker*innen fordern, globale Phänomene wie beispielsweise Gender nur dann analytisch in den Blick zu nehmen, wenn gezeigt werden kann, dass es sich dabei dezidiert um das Teilnehmendenverständnis handelt (Schegloff 1997: 180),² – während das für die Positionierungsanalyse kein ausschlaggebendes Kriterium darstellt (vgl. auch Darstellung in Abschnitt 3.2.2) –, ergibt sich letztlich bei der Kombination von Konversations- und Positionierungsanalyse ein „micro-macro problem“ (Deppermann 2015: 381; vgl. dazu auch Habscheid 2000 und Day und Kjaerbeck 2013). Dabei bedürfen vor allem die beiden Aspekte *Intentionalität* und *Kontext* methodologischer Reflexion.

So gehen insbesondere Harré und Kolleg*innen davon aus, dass Positionierungen intentional oder strategisch vorgenommen werden können (Harré und van Langenhove 2007: 399–404; vgl. auch Merkmal (6) in Abschnitt 3.3) – eine Modellierung, die kaum mit der antimentalistischen Haltung der Konversationsanalyse vereinbar ist (Abschnitt 4.1). Das gilt ebenso für Annahmen zum Kontext:

² Vgl. dazu den Disput zwischen Schegloff (1997 1999), Billig 1999 und Wetherell 1998, den Korobov (2001) zusammenfasst.

Die Positionierungstheorie nach Harré et al. legt den Begriff der Subjektposition nach Foucault (1973) zugrunde und nimmt an, dass der Kontext insofern bereits vorgegeben ist, als er für Individuen bestimmte Positionen bereithält, die sie annehmen oder ablehnen können (Abschnitt 3.1), während Konversationsanalyse einen dynamischen Kontextbegriff zugrunde legt (Abschnitt 4.1).³ Korobov (2001: 2) argumentiert auf der Basis der narrativen Identitätsanalyse dafür, das Positionierungskonzept als einen „middle ground“ zwischen Konversationsanalyse und kritischer Diskursanalyse zu verstehen. Tatsächlich bietet die Modellierung von Positionierungen aus der Perspektive narrativer Identitätsforschung als „positioning level 3“ (nach Bamberg u.a. 1997 et al., vgl. Ausführungen in Abschnitt 3.1 und 3.2.1) eine Möglichkeit, auf „Big ,D“-Diskurse analytisch Bezug zu nehmen.

So zeigen Bamberg und Georgakopoulou (2008), dass Hintergrundwissen notwendig ist, um Äußerungen angemessen interpretieren zu können, in denen Teilnehmende auf populärkulturelle, mediale Diskurse verweisen. In den von ihnen analysierten Gruppeninterviewdaten beginnt einer der Jugendlichen scherzhaft damit, das Lied „It wasn't me“ von Shaggy zu singen. Die Autor*innen ziehen unter Berücksichtigung des Kontexts daraus den folgenden analytischen Schluss: „[T]he meanings [...] this borrowing [from Shaggy] indexically evoke: both engaged in women in largely hegemonic male ways and in (contradictory) denial of this engagement“ (Bamberg und Georgakopoulou 2008: 391). Diese Deutung ist nur dadurch möglich, dass sie zum einen den gesamten Songtext als interpretative Ressource (vgl. Bamberg und Georgakopoulou 2008: 394, Fußnote) und zum anderen Shaggy als Person des öffentlichen Lebens sowie dessen performative Inszenierung als Musiker – und diesem Fall als heterosexueller Mann – einbeziehen. Sowohl Bamberg und Georgakopoulou (2008: 379) als auch Georgakopoulou (2013: 106) und Deppermann (2013: 52) argumentieren zwar, dass für einen gesprächsanalytischen Zugriff auf Interaktionen zusätzliches ethnographisches Wissen – im Sinne einer längerfristigen Beobachtung und Kenntnis des Feldes – notwendig ist. Allerdings wird an dem „Shaggy“-Beispiel deutlich, dass für das Verständnis der diesbezüglich vorgenommenen interaktiven Bedeutungszuweisung und -aushandlung vor allem *zusätzliches* Wissen über den medialen Gegenstand und über den gesellschaftlichen und populärkulturellen Diskurs, in den er eingebettet ist,⁴ erforderlich ist. Auch Keppler (1994) kann in ihrer Studie letztlich die medialen Verweise und Anspielungen der Familienmitglieder (ausführlicher siehe Abschnitt 2.2.3) nicht angemessen ohne Hintergrundwissen über die zitierten und

³ Vgl. für eine ausführlichere Darstellung und Diskussion beider Positionen u.a. Deppermann 2015: 370ff.

⁴ Hier: Die Performanz eines hegemoniellen Bildes von Männlichkeit, das der Interpret durch das Lied evoziert.

inszenierten Sendungen sowie deren sozial geteilter Bedeutung interpretieren (vgl. z.B. Keppler 1994: 250). Dieses spezifische Wissen ist nicht nur über eine ethnographische Beobachtung des Feldes erwerbbar, sondern auch aufgrund seiner Medialität öffentlich zugänglich.

So wie in dieser Arbeit das stance-Konzept (Abschnitt 3.2.4) in Anlehnung an Haddington (2004, 2005) aus konversationsanalytischer Sicht adaptiert wird (vgl. Abschnitt 3.2.4.3), wird dem Mikro-Makro-Problem bei der Verbindung von Konversations- und Positionierungsanalyse folgendermaßen begegnet: Ausgehend von der konversationsanalytischen Vorgehensweise, soziale Mikrostrukturen – die „interaction order“ (Goffman 1983) – sequenziell zu rekonstruieren, werden auf Medien bezogene Positionierungen der Jugendlichen herausgearbeitet. Positionierungen können dabei sowohl lokale Reichweite – d.h. auf die konkrete Interaktionssituation bezogen sowie gegenüber den anderen Teilnehmenden (Kapitel 7) – als auch globale Reichweite (Kapitel 8) haben – d.h. auf mediale Diskurse bezogen, für die kontextuelles, aber öffentlich zugängliches Hintergrundwissen notwendig ist. Diese Arbeit folgt für die Datenanalyse konversationsanalytischen Prinzipien und geht davon aus, dass sowohl der Kontext als auch Positionierungen von Interagierenden aktiv hergestellt und wechselseitig bestätigt sowie modifiziert werden (siehe auch die Merkmale (1) und (4) von Positionierungen, wie sie in Abschnitt 3.3 erläutert werden).

4.3 Das epistemische Recht auf Evaluation aus konversationsanalytischer Perspektive: Zum Zusammenhang von Wissen und Bewerten

Im Folgenden werden die Grundlagen für den Zusammenhang zwischen Wissen und Bewerten aus interaktionstheoretischer Perspektive unter dem Aspekt des epistemischen Rechts auf Evaluation dargelegt. *Wissen* wird für diese Arbeit dezidiert aus konversationsanalytischer bzw. wissenssoziologischer Sicht nicht als mentaler Zustand, sondern als analytisch rekonstruierbare Teilnehmendenkategorie verstanden. Dafür werden zunächst die Prozesse der sequenziellen Organisation und Verständnissicherung im Gespräch skizziert, wobei insbesondere der Umgang mit Wissensasymmetrien im Vordergrund steht. Abschließend werden die Präferenzstrukturen für Bewertungsäußerungen und epistemische Rechte dargestellt, bevor der Zusammenhang zu Positionierungen hergestellt wird.

Deppermann (2015: 2) definiert Wissen als die „Annahmen, die eine Person für mehr oder weniger gewiss hält, sowie alle begrifflich (aber nicht unbedingt sprachlich) strukturierten Kenntnisse“. Allgemein herrscht in der Interaktionsfor-

schung Konsens darüber, dass ein analytischer Zugriff auf das Wissen einer Person nur rekonstruktiv möglich ist, da Forschende keine direkte Einsicht in kognitive Strukturen erhalten können (vgl. Abschnitt 4.1). Stattdessen geht es in Einklang mit der Konversationsanalyse darum, sequenziell zu rekonstruieren, wie Teilnehmende anzeigen, „welches Wissen sie einander zuschreiben, wie sie Wissen im Gespräch vermitteln und welche Relevanz diese Zuschreibung im Gespräch hat.“ (Deppermann 2015: 2). Um epistemische Zuschreibungen und Aushandlungen jedoch verstehen, analysieren und interpretieren zu können, benötigen Analytiker*innen ebenfalls spezifisches Wissen (vgl. dazu u.a. Deppermann 2013, Have 2002). Wie in Abschnitt 4.2 erläutert wurde, bedeutet das für die dieser Studie zugrunde liegenden Daten, als Analysierende über für das Verständnis der Interaktion hinreichende Kenntnisse zu den diskutierten Serien sowie zu Serien und serienbezogenen Diskursen (Abschnitt 2.1) zu verfügen.

Es wird angenommen, dass Interagierende über Wissens Elemente in ihren „territories of information“ verfügen, wie sie von Kamio (vgl. exemplarisch 1997) entwickelt wurden, bzw. „epistemic domains“ (nach Stivers und Rossano 2010).⁵ Pomerantz (1980: 187) zufolge sind solche Wissens Elemente, die sich aufgrund eigener Erfahrungen in der Wissensdomäne einer Sprecherin befinden, „type-1 knowables“, während diejenigen, über die eine Person nur mittelbar verfügt, als „type-2 knowables“ klassifiziert werden können. Labov und Fanshel (1977: 100) modellieren die verschiedenen Möglichkeiten der Wissensdistribution und damit verbundener epistemischer Rechte folgendermaßen: *A-Events* bezeichnen solche Wissens Elemente, zu denen eine Sprecherin „primary access to a targeted element of knowledge or information“ (hier zitiert nach Heritage 2012: 4) hat, während *B-Events* entsprechend in der Domäne des Rezipienten liegen. *AB-* oder *O-Events* sind prinzipiell für alle Beteiligten gleichermaßen epistemisch verfügbar, während *D-Events* Sachverhalte sind, über die Interaktionsbeteiligte im Dissens liegen. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass Interagierende über je unterschiedliche Wissens Elemente sowie Zugang zu Wissens Elementen verfügen, die graduell in unterschiedlicher Quantität und Intensität in ihren Wissensdomänen angesiedelt sein können.

Da Interagierende – genau wie Forschende – keine mentalen Prozesse beobachten können, greifen sie auf Praktiken der Wissenskommunikation und Verstehensdokumentation (Deppermann 2008) zurück, um Intersubjektivität herzustellen. So können sich die in den Domänen befindlichen Wissens Elemente analytisch über diese Praktiken rekonstruieren lassen. Durch den Prozess des *Groundings*

⁵ Vgl. auch Heritage (2012: 19), der mit dem Terminus „territories of information“ auf Kamios Konzept Bezug nimmt.

(Fischer 2007) wird das als geteilt angenommene und kommunizierte Wissen fortwährend aktualisiert. Der so entstehende *common ground* (Clark und Brennan 1991) als die Menge geteilten Wissens zwischen Interaktionsteilnehmenden ist reflexiv: Er ist sowohl Voraussetzung der Interaktion als auch zugleich deren Produkt (Deppermann 2015: 8).⁶ Dabei stehen die Interagierenden – insbesondere in Mehrparteien-Interaktionen – vor der komplexen Aufgabe, stets zu beachten, ob alle Beteiligten den für die aktuellen interaktiven Anforderungen notwendigen Wissensstand haben *und* ob sie dies voneinander wissen. Dieser Prozess kann durch epistemische Zuschreibungen, wie es im Deutschen u.a. mit der Partikel „ja“ möglich ist, geschehen. Damit schreibt die Sprecherin dem Rezipienten geteiltes Wissen zu und macht es zugleich für die weitere Interaktion verfügbar, unabhängig davon, ob das Wissen *tatsächlich* geteilt ist (vgl. dazu v.a. Reineke 2016). Auf sequenzieller Ebene kann sich das konstante Aktualisieren des *common ground* beispielsweise durch „change-of-state tokens“ (Heritage 1984: 299) – „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009: 57), wie z.B. im Deutschen „ach so“ (Golato und Betz 2008) – offenbaren. Deppermann (2015: 11) beschreibt den Prozess der Verstehensdokumentation folgendermaßen: Person A konstruiert ihren Beitrag im Recipient Design (vgl. Abschnitt 4.1), in dem sie anzeigt, wie viel und welches gemeinsame Wissen vorausgesetzt bzw. zugeschrieben wird. Der Beitrag wird dabei so konstruiert, dass er im gegebenen Kontext vermutlich wie intendiert verständlich ist. B dokumentiert im nächsten Schritt, wie sie A verstanden hat. Daraufhin zeigt A an, ob sie sich durch B hinreichend verstanden fühlt und wird andernfalls eine Reparatur (Schegloff, Jefferson und Sacks 1977) initiieren.

Welches Wissen Sprechende in welcher Art und Weise anzeigen, lässt sich analytisch aus der epistemischen Haltung⁷ rekonstruieren, die sie (non-)verbal gegenüber einem Wissensselement einnehmen. Die epistemische Haltung kann sich von Wissensdomäne zu Wissensdomäne unterscheiden und sie kann sich über die Zeit bzw. von Moment zu Moment verändern (vgl. Deppermann 2015: 14, Heritage 2012: 33). Heritage definiert den Begriff „epistemic stance“ als „how speakers position themselves in terms of epistemic status in and through the design of turns at talk.“ (Heritage 2012: 33). Die relative epistemische Positionierung der Interagierenden in Bezug auf ein Wissensselement versteht er dagegen als den epistemischen Status. Der epistemische Status stellt also ein Konstrukt dar, das

⁶ Clark (1996: 100) differenziert noch einmal feiner zwischen kulturell geteiltem Wissen als *communal common ground* und geteilten Erfahrungen der Interagierenden als *personal common ground*.

⁷ Im Englischen: *stance taking*; vgl. zum Konzept und zur Entscheidung, *stance* in dieser Arbeit mit dem Begriff der Haltung zu übersetzen, Abschnitt 3.2.4.

aus der epistemischen Haltung einer Person erschlossen werden kann.⁸ Interaktionsparteien zeigen mit ihrer epistemischen Haltung ihren relativen epistemischen Status in Bezug auf eine Wissensdomäne sowie ihren Zugang dazu an, so dass Heritage zufolge Personen entweder eine K^+ (more knowledgeable)- oder K^- (less knowledgeable)-Position einnehmen können.⁹ Das jeweilige Wissen der Personen kann wiederum variieren von „shallow to deep“ (Heritage 2012: 32).

Für die sequenzielle Organisation bedeutet das, dass eine Sequenz von einer Person entweder aus einem höheren (K^+) oder einem niedrigen (K^-) epistemischen Status heraus initiiert wird. Eine Person kann also entweder Wissen anzeigen (*knowledge claiming*) oder andere Interaktionsbeteiligte dazu auffordern, Wissen anzuzeigen (*knowledge inviting*) (Heritage 2012: 33). Somit wird Wissen häufig insbesondere dann interaktiv relevant, wenn eine epistemische Asymmetrie in der Interaktion festgestellt wird (vgl. dazu Enfield 2011). Dann gerät die interaktive Turn-Organisation in Gang, die Heritage (2012: 49) als „epistemic seasaw“ bezeichnet. Sequenziell können so letztlich die epistemischen Status der Interagierenden sukzessive den interaktiven Anforderungen entsprechend reproduziert, bestätigt oder in Frage gestellt, verhandelt oder verändert werden (vgl. Mondada 2013: 623).

Stivers, Mondada und Steensig (2011: 11) differenzieren drei Dimensionen, die Interagierende als relevant in Bezug auf Wissensasymmetrien im Gespräch behandeln: (1) *epistemic access*, d.h. wer mit welcher Wahrscheinlichkeit bzw. Gewissheit Zugang zu Wissen hat, (2) *epistemic primacy*, d.h. wer die Vorrangigkeit in Bezug auf Wissen gegenüber wem innehat, und (3) *epistemic responsibility*, d.h. wer worüber Bescheid wissen oder Auskunft geben können sollte. Bei der interaktiven Bearbeitung von epistemischer Asymmetrie greifen den Autor*innen zufolge mehrere soziale Normen: So ist es u.a. notwendig, Behauptungen nur mit ausreichend epistemischem Zugang aufzustellen (vgl. dazu exemplarisch die Analysen von Tsuchiya 2017). Dabei haben diejenigen, die eine höhere epistemische Autorität haben, mehr Rechte, eine Behauptung in einer Wissensdomäne aufzustellen (vgl. dazu exemplarisch die Analysen von Stevanovic und Peräkylä 2012). Wissenskommunikation ist daher in hohem Maße normativ und moralisch organisiert und strukturiert. Es genügt oft nicht nur, Wissen anzuzeigen, sondern für die interaktive Anerkennung einer Wissensbehauptung ist es ebenfalls notwendig, dass entsprechende epistemische Rechte und Verantwortungen beansprucht

⁸ Zur kontroversen Debatte, inwiefern die von Kritiker*innen als „Epistemic Programm“ (EP) bezeichneten Studien von Forschenden wie u.a. Heritage, die Anzeige- und Aushandlungsprozesse von Wissen in Interaktion als genuin ubiquitär annehmen, mit Grundsätzen der Konversationsanalyse vereinbar ist, vgl. u.a. die Beiträge von Lynch und Wong 2016 sowie Heritage 2018 in *Discourse Studies*.

⁹ Im Rahmen der Analyse wird der Einfachheit halber von K^+ -Status und K^- -Status gesprochen.

bzw. zugeschrieben und bestätigt werden müssen. Den Zusammenhang zwischen epistemischem Zugang und epistemischer Autorität fasst Enfield (2011: 302–303) folgendermaßen zusammen: „an individual’s knowledge is grounded in access, and is measured by authority.“ Die epistemische Autorität eines Individuums ist keine fixe Entität, sondern wird kontinuierlich interaktiv ausgehandelt. Mondada (2013: 601) definiert epistemische Autorität daher als „a situated accomplishment“.

Wie Pomerantz (1984: 625) zeigt, kann epistemische Autorität unter anderem anhand der Glaubwürdigkeit einer Quelle gemessen werden. Dabei ist neben der Vorrangigkeit eigener vor mittelbarer Erfahrung insbesondere relevant, ob die Wissensquelle allgemein als eine „good authority“ gilt, d.h. ob die eigene Erfahrung (auch „hear-say“) als „representative of a larger population“ (Pomerantz 1984: 625) von den Interagierenden anerkannt wird. Epistemische Aussagen selbst können ebenfalls nach ihrer Gewissheit beurteilt werden. Das manifestiert sich nach Sidnell (2012: 305) in der Frage „who knows better?“ bzw. „who knows best?“, d.h. dass epistemische und evidentielle Praktiken nicht isoliert voneinander betrachtet werden. So argumentiert er, dass *evidentials* einerseits eine Ressource für eine hohe epistemische Positionierung darstellen können, andererseits eine niedrige Gewissheit nicht notwendigerweise einen niedrigen epistemischen Status anzeigen müsse. Stattdessen könne diese auch dazu funktionalisiert werden, eine Wissensdifferenz zwischen Sprecher und Rezipientin anzuzeigen (Sidnell 2012: 315). Diese These kann durch die Befunde der Studie von Lindström und Karlsson (2016) gestützt werden. Die Autor*innen zeigen für medizinische Interaktion, dass „claims of no-knowledge“ nicht notwendigerweise bedeuten, dass eine Person etwas *tatsächlich* nicht weiß. Vielmehr werden dadurch interaktionale Probleme behandelt, die mit der epistemischen Asymmetrie zwischen den Beteiligten in Bezug auf institutionell relevante Wissensdomänen einhergehen und daher eher auf die Verteilung epistemischer Rechte und die Aushandlung epistemischer Autorität bezogen sind (vgl. Lindström und Karlsson 2016: 129). Dieser Aspekt zeigt sich auch in diversen anderen Studien zu institutioneller Kommunikation: So müssen Lernende nicht nur *behaupten*, dass sie etwas wissen, sondern sie müssen es auch mit allen zur Verfügung stehenden (non-)verbalen Ressourcen als epistemisch gewiss *demonstrieren* (vgl. z.B. Goodwin 1994, Hindmarsh, Reynolds und Dunne 2011, Mirivel 2011, Morek 2015, Heller 2017).

Epistemische Autorität kann sich turnübergreifend ebenfalls darin manifestieren, dass Personen sich als Expert*innen positionieren (vgl. auch Abschnitt 3.2.5). So zeigen beispielsweise Reichert und Liebscher (2012), dass Sprach-Lerngruppen Wissen in Bezug auf Wort-Suchen im Sinne des *doing-being-expert*-Konzepts verhandeln und einander dynamisch zuschreiben. Expertise ist also ein interaktives und ko-konstruiertes Phänomen. Vergleichbar zeigt auch Huensch (2017), dass sowohl englisch nativ als auch nicht nativ Sprechende über unterschiedliche Arten

von Wissen verfügen können, wie z.B. über Ablauf und Regeln des gemeinsam gespielten Kartenspiels oder etymologisches Wissen über spezifische Wörter, das für je unterschiedliche interaktionale Aufgaben relevant wird (vgl. Huensch 2017: 372). Während die Verteilung epistemischer Autorität in institutionellen Kontexten aufgrund sozialer Kategorien (vgl. dazu auch Abschnitt 3.2.2) relativ eindeutig geregelt ist, kann diese Eindeutigkeit für alltägliche Kommunikation nicht vorausgesetzt werden.

So zeigt Keppler (1989), dass epistemische Autorität in alltäglicher Kommunikation durch die sequenzielle Einbettung von *Belehrungen* beansprucht werden kann. Da Belehrungen potentiell von jeder beteiligten Person initiiert oder eingefordert werden kann, ist die damit verbundene epistemische Autorität – anders als in institutioneller Kommunikation – weniger eng an professionelle Rollen gebunden. Belehrungen stellen Keppler zufolge eine eigene kommunikative Gattung dar, die sich gesprächsorganisatorisch durch einen komplexen Einstieg und einen dazu im Verhältnis unaufwändigen Ausstieg auszeichnen. Eine Belehrung unterscheidet sich von der reinen Übermittlung von Informationen dadurch, dass die belehrende Person den Rezipient*innen die Information nicht einfach nur überlässt, sondern indem sie zugleich auch versucht, „die Bedeutung oder Einordnung eines Faktums, einer Erfahrung oder einer Handlungsweise verständlich zu machen“. Das heißt, sie leitet die Belehrteten dazu an, das neue Wissen in bisheriges Wissen zu integrieren (Keppler 1989: 554). Die kommunikative Aufgabe, für die die Belehrung eine Lösung darstellt, ist das Problematischerwerden einer Wissensasymmetrie, die die Fortführung einer zuvor begonnenen Handlung unmöglich macht. Dennoch kann eine Belehrung auch anderweitig, z.B. zur Unterhaltung oder Selbstdarstellung funktionalisiert werden (vgl. Keppler 1989: 555; siehe auch zur Funktion und Ausgestaltung medienbezogener Belehrungen bei Keppler 1994 in den Abschnitten 2.2.2 und 2.2.3).

Mit dem Anspruch auf epistemische Autorität – insbesondere in Belehrungen – geht oftmals auch der Anspruch einher, ein Wissenselement nicht nur besser oder am besten zu wissen (Sidnell 2012), sondern auch am besten beurteilen und *beurteilen* zu können. So argumentiert auch Ochs (1996), dass im alltäglichen Kontext epistemisches und evaluatives stance taking stark miteinander verwoben seien. Exemplarisch verdeutlicht beispielsweise König (2017) diesen Zusammenhang in ihrer Analyse von Interviews zu Spracheinstellungen von ost- und westdeutschen Befragten. Sie arbeitet heraus, wie sowohl die interviewte als auch die interviewende Person gemeinsam Wissen und Bewertungen herstellen, die für die Kommunikation sprachbezogener Identitätskonstruktionen relevant sind. Auch Liebscher und Dailey O’Cain (2014) zeigen, wie Gesprächspartner*innen sich durch Spracheinstellungen evaluativ und epistemisch positionieren bzw. wie umgekehrt Spracheinstellungen der Interagierenden durch epistemische und evaluative Posi-

tionierungen erst sichtbar werden. Insbesondere zeigen sie, dass Einstellungen auch dann kommuniziert werden können, wenn der eigene epistemische Status eher gering ist (Liebscher und Dailey-O’Cain 2014: 119).

Für die interaktive Organisation von Wissen und Bewertungen lässt sich eine Präferenzstruktur rekonstruieren (vgl. Heritage und Raymond 2005, Sidnell 2012). Eine Bewertung an erster Position impliziert, über ausreichenden epistemischen Zugang zu dem zu bewertenden Sachverhalt zu verfügen. Umgekehrt ist angemessenes Wissen zugleich die Voraussetzung für eine Bewertung: „Assessments carry an implied claim to have the primary rights to evaluative the matter assessed“ (Heritage und Raymond 2005: 16). Häufig werden erste Bewertungsäußerungen so gestaltet, dass sie mit ausreichenden epistemischen Rechten ausgestattet sind und die anderen Interagierenden zu Bestätigung und Zustimmung einladen. Die Zweitbewertung kann der ersten Bewertung zustimmen oder sie ablehnen. Beides kann über verschiedene Ressourcen angezeigt werden, wie z.B. die Länge der Pause zwischen den Bewertungen (Auer und Uhmman 1982: 21–22), durch Lachpartikeln oder die Organisation der Blicke (Goodwin und Goodwin 1987: 13, 43). In Alltagsinteraktionen lässt sich eine Präferenz für Übereinstimmung als ein „durchgängiges konversationelles Prinzip“ (Auer und Uhmman 1982: 5) feststellen, während Nichtübereinstimmung – außer in argumentativen und konfrontativen Sequenzen – eher vermieden wird. Mit der zweiten Bewertung kann die erste Bewertung allerdings graduell hoch- oder heruntergestuft werden (vgl. ausführlicher zur sequenziellen Organisation von Zustimmungen und Bewertungen Pomerantz 1984). Dabei wird der epistemische Zugang der anderen bewertenden Person(en) ebenfalls relevant, denn zweite Bewertungen stehen unter dem Verdacht, „to being heard as merely agreeing with a first.“ (Sidnell 2012: 304). So zeigen Heritage und Raymond (2005) eine Reihe von Praktiken auf, mit denen Sprechende die Unabhängigkeit ihrer zweiten Bewertung demonstrieren können. Wissen aus einer Quelle, die nicht auf eigener Erfahrung beruht, wird auf Formulierungsebene beispielsweise durch eine heruntergestufte Bewertung angezeigt (Sidnell 2012: 305).

Zusammenfassend zeigt die Tabelle 4.1 nach Raymond und Heritage (2006: 685) – hier in der deutschen Übersetzung übernommen nach Deppermann (2015: 20) – den Zusammenhang zwischen Wissen und Bewertungen sowie ihrer sequenziellen Position. Je nach Sequenzposition können über die epistemische Haltung, die unmarkiert, abgeschwächt oder hochgestuft ist, Bewertungen mit verschiedenen epistemischen Rechten ausgestattet werden. So beansprucht eine negative V1-Frage ein höheres epistemisches Recht für die Evaluation als eine tag-Frage (vgl. dazu auch die Analysen in Abschnitt 7.2.1).

Werden Bewertungen dabei aus Positionierungsperspektive betrachtet, kommt erneut das Mikro-Makro-Problem zum Tragen, das bereits in Abschnitt 4.2 diskutiert wurde. Denn durch Bewertungen können Hartung (2000: 128) zufolge einerseits

Tab. 4.1: Der Zusammenhang zwischen epistemischer Haltung und der Sequenzposition von Bewertungsäußerungen. *Tabellarische Darstellung nach Deppermann (2015: 20) in Anlehnung an Raymond und Heritage (2006: 685)*

Epistemic stance	Erste Sequenzposition	Zweite Sequenzposition
Unmarkiert	Deklarativsatz	Deklarativsatz
Abgeschwächt	<i>tag</i> question Modalisierungen Evidentials	
Hochgestuft	Negative V1-Frage	Bestätigung <i>Oh</i> + Bewertung Bewertung + <i>tag</i> Negative V1-Frage

jene Wertmaßstäbe einer Person zum Ausdruck kommen, die „ein[n] wichtige[n] Teil [ihrer] sozialen Persönlichkeit darstellen“. Andererseits allerdings, so Hartung weiter, „[s]o individuell die persönlichen Maßstäbe des einzelnen auch sein mögen, kann als vollgültiges Mitglied einer Gemeinschaft nur gelten, wer bei den für diese Gemeinschaft relevanten Werten über ähnliche Maßstäbe verfügt.“ (Hartung 2000: 128). Bewertungen werden also aus konversationsanalytischer Sicht interaktiv hervorgebracht. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sie immer zwischen subjektiven Werturteilen und sozial bzw. kulturell geteilten Bewertungen bewegen.

Für die Analyse von Serienkommunikation ergeben sich insgesamt folgende Schlussfolgerungen: Es erscheint notwendig, einzubeziehen, dass populärkultureller Geschmack von sozialen und kulturell geteilten Bewertungsmaßstäben geprägt ist (vgl. beispielsweise den in Abschnitt 2.1.3 dargestellten Diskurs um Quality TV). Dabei ist davon auszugehen, dass solches Bewertungswissen selten explizit geäußert wird, sich jedoch die impliziten Orientierungen der Teilnehmenden mit konversationsanalytischen Mitteln rekonstruieren lassen.¹⁰ Für die Analyse der vorliegenden der Daten werden Bewertungen als das Kommunizieren einer evaluativen Haltung gegenüber einer Serie oder einem serienbezogenen Aspekt verstanden, die nicht losgelöst von der Kommunikation von Wissen betrachtet werden können. Je höher die epistemische Gewissheit sowie Glaubwürdigkeit über

¹⁰ Hausendorf (2000) schlägt ein Modell vor, mit dem sich über das Einbeziehen interaktiver Zuordnungen, Zuschreibungen und Bewertungen Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien (siehe auch Abschnitt 3.2.2) im Gespräch erfassen lässt. Hausendorf und Bora (2006) sowie Quasthoff (2013) zeigen, wie dieses Modell für die Analyse sozialer Positionierungen funktionalisiert werden kann. Da in dieser Arbeit jedoch kaum Positionierungen in Bezug auf soziale Kategorien, wie Hausendorf sie u.a. im Kontext seiner Studien zur Kunstkommunikation untersucht, in den Blick genommen werden (vgl. dazu Abschnitt 2.2.3), wird in dieser Studie nicht mit dem Modell gearbeitet.

eine epistemische Haltung transportiert (und zugeschrieben) wird, desto eher kann eine Person das epistemische Recht auf Evaluation beanspruchen. Epistemische Autorität geht dabei über das epistemische Recht auf Evaluation hinaus, indem angezeigt wird, nicht nur *mehr* zu wissen als die anderen Interagierenden, sondern es auch *besser* zu wissen. Expertise wiederum bedeutet, diesen Sachverhalt aufgrund epistemischer Autorität auch besser bewerten zu können. Expertise wird daher im Rahmen dieser Studie verstanden als die durch Positionierungspraktiken beanspruchte und zugeschriebene epistemische Autorität zur Bewertung einer Serie. Dafür ist eine epistemische Haltung erforderlich, die zum einen einen ausreichenden und mit hoher Gewissheit ausgestatteten Zugang zu auf die Serie bezogene Wissensselemente anzeigt und zum anderen genügend Glaubwürdigkeit in Bezug auf die Wissensquelle signalisiert.

4.4 Zusammenfassung: Konversationsanalyse als methodologischer Bezugsrahmen dieser Arbeit

In diesem Kapitel wurde der methodologische Bezugsrahmen vorgestellt. Diese Arbeit verortet sich in den Prinzipien und Methoden der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1), aus deren Perspektive epistemische und evaluative Positionierungsaktivitäten im Kontext von Serienkommunikation analysiert werden. Durch die Analyse epistemischer und evaluativer Haltungen kann herausgearbeitet werden, wie die Teilnehmenden Serien sowie spezifische Aspekte von Serien bewerten und dadurch sich selbst und andere positionieren. Außerdem kann analysiert werden, welches und wie viel Wissen sie über einzelne Serien sowie spezifische Aspekte von Serien anzeigen und dadurch sich selbst und andere positionieren. In diesem Zusammenhang werden mikroanalytisch Praktiken rekonstruiert, die die Teilnehmenden verwenden, um das epistemische Recht auf Evaluation zu beanspruchen, zu verteidigen bzw. abzusprechen (Abschnitt 4.3). Wie die Ausführungen zu dem „Shaggy-Beispiel“ (Abschnitt 4.2) zeigen, können über die Kombination mit der Positionierungsanalyse auch Referenzen der Teilnehmenden einbezogen werden, für die zusätzliches, mediales Wissen seitens der Forschenden notwendig ist, wie beispielsweise für Verweise auf den Quality TV-Diskurs (vgl. Abschnitt 2.1.3). So können sozial und kulturell geteilte Bewertungsmaßstäbe bzw. Wissensbestände als zusätzliche interpretative Ressourcen hinzugezogen werden, um Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten analysieren zu können.

5 Anlage der Studie

Die Studie wurde ursprünglich basierend auf entwicklungspsychologischen Annahmen und Forschungsergebnissen zur Identitätsrelevanz von Medien für junge Menschen (Wegner 2008, Theunert 2009) geleitet von dem Erkenntnisinteresse konzipiert, herauszufinden, inwiefern Serienrezeption für Schüler*innen identitätsstiftend ist und wie identitätsbezogene Aspekte darüber interaktiv kommuniziert und ausgehandelt werden. Aus diesem Grund wurden als Teilnehmer*innen bevorzugt adoleszente Personen statt Erwachsenen ausgewählt. Den Maximen der Konversationsanalyse – Offenheit gegenüber den Daten, strikt empirisches und induktives Vorgehen, konstantes Überprüfen der Hypothesen am Material (vgl. Abschnitt 4.1) – folgend wurde dieses Erkenntnisinteresse im Laufe des Auswertungsprozesses kritisch hinterfragt und revidiert (vgl. für eine detaillierte Erläuterung dazu Abschnitt 5.2). So kristallisierte sich schließlich der Fokus auf Positionierungspraktiken (Kapitel 3) heraus, die über den Gesprächsgegenstand „Serien“ (Kapitel 2) zur Vergemeinschaftung und Distinktion in der Gruppe genutzt werden. Es werden im Folgenden zunächst das Studiendesign und das Datenkorpus beschrieben (Abschnitt 5.1) sowie die Vorgehensweise zur Datenaufbereitung und -analyse erläutert (Abschnitt 5.2). Abschließend wird die Konzeption der Studie methodologisch reflektiert (Abschnitt 5.3).

5.1 Datengrundlage

5.1.1 Feldzugang und Beschreibung der Erhebungssituation

Da anfangs nicht geplant war, die Studie im schulischen Kontext anzusiedeln, wurde 2015 eine erste Pilotierung in Jugendzentren und Räumlichkeiten des CVJM in Bielefeld durchgeführt. Dabei wurden jedoch zwei forschungspraktische Schwierigkeiten und Herausforderungen deutlich: Zum einen signalisierten die Jugendlichen zwar ein hohes Interesse an der Thematik, allerdings war der Rücklauf der unterschriebenen Einverständniserklärungen der minderjährigen Interessierten – bzw. von deren Eltern – zu gering, um eine solide Datenbasis zu generieren. Zum anderen gelang es nicht, diejenigen Jugendlichen, die eine Einverständniserklärung vorlegen konnten, für einen gemeinsamen Termin zu einer Gruppendiskussion zusammenzubringen. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Studie institutionell gerahmt zu konzipieren, und es wurden alle Schulen im regionalen Umkreis, die eine Oberstufe anbieten, offiziell angefragt. Allerdings gestaltete sich die Anfrage als durchaus problematisch, da im Zuge des neu eingeführten Praxissemesters

der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen viele Schulen kein Interesse an weiterer universitärer Forschung zeigten. Insgesamt konnte jedoch der Kontakt zu insgesamt acht Schulen in NRW, Hamburg und Berlin hergestellt werden, deren Schulleitungen mit dem Vorhaben und Ziel der Studie – Identitätsaushandlungen im Kontext von Serienrezeption – einverstanden waren.

Über die Kooperation mit interessierten Fachlehrkräften wurden die Schüler*innen verschiedener Jahrgänge vorab über die als *Gruppendiskussion zum Thema Serien* angekündigte Studie informiert und Einverständniserklärungen für die Erhebung, Speicherung und Auswertung von Videodaten im Vorfeld ausgeteilt. Den Schüler*innen wurde mitgeteilt, dass die Forscherin¹ daran interessiert sei, einen Überblick über die gegenwärtigen serienbezogenen Interessen und Vorlieben von Jugendlichen zu erhalten. Die Lehrkräfte konnten aufgrund ihres regelmäßigen Kontakts zu den Schüler*innen leichter sicherstellen, dass die Einverständniserklärungen von den Eltern unterschrieben und abgegeben wurden. Zudem waren sie damit einverstanden, die teilnehmenden Schüler*innen während der Videoaufnahmen von ihrem Unterricht für eine oder zwei Schulstunden freizustellen. Die Aufnahmen fanden also parallel zum regulären Unterricht in freien Räumlichkeiten der Schule statt. Pro Lerngruppe signalisierten zwischen drei und sieben Schüler*innen ihr Interesse an einer Teilnahme, wobei sich während der Transkription aufgrund mehrfacher Überlappungen und dadurch erschwelter Sprecher*innenzuordnung die beiden sieben Personen umfassenden Aufnahmen als eher zu groß herausstellten. Allerdings wäre es weder eine Option gewesen, einzelnen Jugendlichen die Teilnahme zu verweigern, noch hätten die Gruppen aufgrund mangelnder technischer, personeller und räumlicher Ausstattung geteilt werden können. Die Gruppe der teilnahmebereiten Schüler*innen wurde in den zur Verfügung gestellten Raum – entweder ein leeres Klassenzimmer, ein Konferenz- oder Ruhe- bzw. Gemeinschaftsraum – begleitet, der im Vorfeld von der Forscherin so vorbereitet wurde, dass mit Stühlen ein Halbkreis gebildet wurde (vgl. Abbildung 5.1). Die Teilnehmer*innen wählten ihre Plätze selbst aus.

¹ Durch das Schreiben über sich selbst in der dritten Person wird im ethnomethodologischen Sinne ein Moment der Distanzierung und Verfremdung zum eigenen Handeln erzeugt (vgl. Abschnitt 4.1).



Abb. 5.1: links: Schematische Visualisierung der räumliche Konstellation der Interaktionsbeteiligten sowie der Kamera; rechts: anonymisiertes Standbild aus den Videodaten zur Veranschaulichung des Gesprächssettings

Während die Kamera so aufgebaut wurde, dass sie möglichst gut alle Beteiligten erfasste, wurden diese gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Der Fragebogen kann im Anhang eingesehen werden. Die gestellten Fragen bestanden unter anderem darin, bis zu fünf Serientitel aufzuschreiben, die gerne angeschaut werden, ob sie eine Lieblingsserie und eine Lieblingsfigur haben, wie viel Zeit mit der Serienrezeption verbracht wird oder ob sie gerne mit anderen Personen über die Serie sprechen. Das Ziel des Fragebogeneinsatzes bestand einerseits darin, das Wissen der Teilnehmenden zum Thema zu aktivieren, um damit einen Einstieg in das Gespräch zu erleichtern, und andererseits eine kurze Zeitspanne für Aufbau und Testen der technischen Ausstattung zu erhalten. Nach den ersten Aufnahmen wurde entschieden, zusätzlich zur Kamera noch ein weiteres Tonaufnahmegerät im Raum zu deponieren, um sowohl mögliche technische Ausfälle oder Störungen kompensieren zu können als auch ein besseres Verständnis derjenigen Sprechenden, die weiter von der Kamera entfernt sitzen, zu gewährleisten. Anschließend wurden die Schüler*innen gebeten, sich selbst einen Alias-Namen zu geben, der in der Dissertation verwendet wird, wenn über sie geschrieben wird. Dann wurden sie instruiert, diesen Namen nacheinander in die Kamera zu sagen, so dass eine Zuordnung zu den Sprechenden im Nachhinein erleichtert wurde.

Die Forscherin gab erneut eine bewusst vage gehaltene Instruktion: „Tauscht euch über die Serien aus, die ihr gerne seht“ und verließ danach den Raum. Der Zweck bestand darin, eine nicht durch externe Personen, vorbereitete Leitfragen etc. vorstrukturierte Interaktion zu elizitieren, sondern den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Organisation und Gestaltung der Interaktion selbst zu überlassen, um genau diesen Aspekt mit in die Auswertung einfließen zu lassen (vgl. Abschnitte 6.1, 6.2 und 6.3). Im Anschluss an die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellte Zeit kehrte die Forscherin zurück in den Raum und unterbrach

das Gespräch, um sich mit Schokolade bei den Teilnehmenden zu bedanken (vgl. z.B. Transkript zu Beispiel 40). Gruppe RHG10 entschied als einzige Gruppe – trotz zur Verfügung gestellter Doppelstunde –, nach einer halben Stunde ausreichend über Serien diskutiert zu haben und nun lieber wieder am Deutschunterricht teilzunehmen und beendete daher selbst das Gespräch.²

5.1.2 Korpus

Insgesamt wurden zehn Aufnahmen zwischen Juli 2016 und Februar 2018 erstellt. Die Gesprächsdauer variiert zwischen 22:25 und 88:10 Minuten, je nach zur Verfügung stehender Zeit (vgl. Abschnitt 5.1.1). Insgesamt wurde so Material von 7 Stunden und 40 Minuten generiert. Zwei Aufnahmen stammen von einem Berufskolleg (in der Tabelle als BK angegeben) in Rheda-Wiedenbrück, an dem aus dem 1. und 2. Jahrgang angehende Industriekaufleute insgesamt zwölf Personen teilgenommen haben. Eine Aufnahme stammt von einem 11. Jahrgang mit sechs Teilnehmenden eines Gymnasiums (Gym) in Lippstadt, drei Aufnahmen stammen von zwei verschiedenen Gesamtschulen (GS) in Bielefeld – ein 11. Jahrgang mit sechs Teilnehmenden, ein 12. Jahrgang mit drei Teilnehmerinnen und ein 13. Jahrgang mit sechs Teilnehmenden – und eine Aufnahme bestehend aus sechs Teilnehmenden wurde mit einem 10. Jahrgang eines Gymnasiums in Berlin durchgeführt. Die Tabelle 5.1 gibt einen Überblick über die chronologisch erhobenen Daten entlang der Aspekte Schulkürzel, Schulform, Alias-Namen der beteiligten Schüler*innen und zugehörige Sprecher*innensiglen, Geschlecht und Alter, Dauer der Aufnahme und Erhebungszeitpunkt. Aufgrund des Umfangs der Daten stützen sich die Analysen im Wesentlichen auf ein Kernkorpus von sechs Datensets aus den – überwiegend älteren – Schüler*innengruppen EMS51, EMS53, MNG11, MNG13, OST11 und RHG10, die zu großen Teilen transkribiert und ausgewertet wurden. Die entwickelten Hypothesen und Analyseergebnisse wurden anschließend punktuell an Sequenzen der anderen Daten validiert. Die Kürzel sowohl der Schule als auch der Aliasnamen der Jugendlichen werden bei der Angabe der Sequenzen und der Analyse im Fließtext übernommen und jeweils mit angegeben. Sie dienen auch als Querverweis für die ausführlichen Transkripte im Anhang, der auf der Webseite des Buches unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783110727845/html> als Zusatzmaterial verfügbar ist.

² Nicht ohne das Ende des Gesprächs metakommunikativ mit einer Anspielung auf den Gesprächsgegenstand zu rahmen: „LEO: dann GEH_N wir jetzt=oder; KAT: noch_n paar LACHER hinten einbauen? LEO: HAahahahaha (-) ja GUTE idee;“ (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 921–924).

Tab. 5.1: Korpus

Schul- kürzel	Schul- form	Alias- name	Kürzel	Geschlecht	Alter	Aufnahme- dauer	Erhebungs- zeitpunkt
EMS51	BK	Burim	BUR	m	19	22:25	Juli 2016
		Lara	LAR	w	21		
		Niko	NIK	m	20		
		Stephanie	STE	w	20		
		Judith	JUD	w	19		
EMS53	BK	Simon	SIM	m	21	33:02	Juli 2016
		Alexander	ALE	m	19		
		Sascha	SAS	m	21		
		Tim	TIM	m	20		
		Moritz	MOR	m	19		
		Hendrik	HEN	m	19		
		Norbert	NOR	m	19		
RSH11	GS	Miriam	MIR	w	18	34:12	Juli 2016
		Julia	JUL	w	18		
		Nathalie	NAT	w	18		
MNG11	GS	Bilel	BIL	m	18	31:18	Januar 2017
		Magnus	MAG	m	18		
		Leni	LEN	w	18		
		Nelli	NEL	w	19		
		Emilia	EMI	w	18		
		Josefine	JOE	w	18		
		Martha	MAR	w	18		
MNG13	GS	Tufan	TUF	m	18	24:20	Januar 2017
		Gisem	GIS	w	18		
		Igdir	IGD	m	19		
		David	DAV	m	19		
		Ali	ALI	m	18		
		Paul	PAU	m	18		
RHG10	Gym	Friederike	FRI	w	15	27:46	Juni 2017
		Sophie	SOP	w	15		
		Katharina	KAT	w	15		
		Oliver	OLI	m	16		
		Jan	JAN	m	16		
RGM07	Gym	Leon	Leo	m	15	55:18	Oktober 2017
		Lore	LOR	w	14		
		Emmy	EMM	w	14		
		Cilia	CIL	w	14		
		Lisa	LIS	w	14		
		Daria	DAR	w	14		

Tab. 5.1 – Fortsetzung

Schul- kürzel	Schul- form	Alias- name	Kürzel	Geschlecht	Alter	Aufnahme- dauer	Erhebungs- zeitpunkt
RGM11	GS	Ines	INE	w	17	58:32	November 2017
		Xenia	XEN	w	18		
		Julia	JUL	w	18		
OST11	Gym	Sonja	SON	w	18	69:07	Januar 2018
		Johann	JOH	m	18		
		Ole	OLE	m	18		
		Sevcan	SEV	w	18		
		Verena	VER	w	18		
		Robert	ROB	m	18		
SBH06	STS	Elif	ELI	w	12	88:10	Februar 2018
		Sergej	SER	m	13		
		Mohammed	MOH	m	12		
		Eva	EVA	w	11		
		Aileen	AIL	w	12		
		Finn	FIN	m	12		

5.2 Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -auswertung

Die Gespräche wurden im HD-Format von einem Camcorder auf einem Stativ aufgezeichnet und mit Hilfe der Software Transana aufbereitet, transkribiert und im Laufe des Analyseprozesses in kontinuierlich ausdifferenzierte Kollektionen systematisiert. Ein erster Zugriff auf die Daten erfolgte in Form von Gesprächsinventaren (Deppermann 2008: 32). Insgesamt wurden ca. 3 Stunden und 30 Minuten des Materials größtenteils von der Forscherin, teilweise von einer Hilfskraft in Anlehnung an die Konventionen nach GAT 2 (Selting u.a. 2009) transkribiert (die Konventionen finden sich im Anhang; vgl. zum Stellenwert, Funktion und Reflexionsbedürftigkeit des Transkribierens die Ausführungen in Abschnitt 4.1), dabei im laufenden Forschungsprozess immer wieder überarbeitet und im Sinne des „Zwiebelprinzips“ (Selting u. a. 2009: 356) verfeinert.

Zuerst wurde mittels des *next-turn-proof-procedures* (vgl. zur Erläuterung dieses Begriffs sowie aller folgenden aufgeführten Begriffe aus dem Bereich der Konversationsanalyse Abschnitt 4.1) rekonstruiert, wie die Teilnehmenden die Aufnahmesituation kontextualisieren. Dafür wurde primär anhand der Initialpassagen (Deppermann 2008: 37) analysiert, wie sie selbst ihr Verständnis einer ‚Teilnahme an einer Gruppendiskussion zum Thema Serien‘ interaktiv herstellen, aushandeln und bestätigen. Die so identifizierten Kontextualisierungshinweise werden in Abschnitt 6.1 beschrieben. Sie bilden die Grundlage für weitere Analysen, um Se-

quenzen kontextuell angemessen interpretieren zu können, beispielsweise, wenn das Verhalten der Forscherin als Erwartungsbruch markiert wird (Beispiel 1) oder die Aufnahmesituation als öffentlich (Beispiel 4) bzw. schulisch (Beispiel 3) behandelt wird. Die Kontextualisierungshinweise geben zudem Aufschluss darüber, dass für die Teilnehmenden die kommunikativen Aufgaben *Wissen anzeigen* und *Bewerten* konstitutiv für die Interaktion sind (Abschnitt 6.3).

Da wie unter Kapitel 5 dargestellt das anfängliche Erkenntnisinteresse darin lag, Formen von Identitätsarbeit herauszuarbeiten, wurden zuerst diesbezüglich „verdächtige“ Stellen“ (Heller und Morek 2016: 233) identifiziert, transkribiert und sequenziell analysiert. In Abgleich mit der parallel stattfindenden Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur stellte sich heraus, dass das Konzept der Positionierung einen sinnvollen Zugriff auf diese Sequenzen erlaubt. Dementsprechend wurde der Fokus erweitert und solche Sequenzen aufbereitet und analysiert, in denen sich die Teilnehmenden – entsprechend der rekonstruierten kommunikativen Aufgaben epistemisch bzw. evaluativ – positionieren. Die Analyse der dazu gebildeten Kollektionen ergab, dass die Jugendlichen Positionierungen verwenden, um sich punktuell – zum Teil im Rahmen von Koalitionen – zu vergemeinschaften oder voneinander abzugrenzen (Abschnitt 6.2). Während des Analyseprozesses fand mehrfach ein Austausch über identifizierte Phänomene sowie mögliche Deutungen ausgewählter Sequenzen im Rahmen von Datensitzungen in der Universität Bielefeld, dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und der University of Waterloo mit Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen und Fachexpertisen statt.

Um die Komplexität dieser Prozesse berücksichtigen zu können, wurde entschieden, ein eigenes Analysemodell über die durchgängige Reflexion der Beziehung zwischen den Daten und den theoretischen Grundlagen zu Positionierung (Kapitel 3) und medialer Kommunikation (Abschnitt 2.2) über Serien (Abschnitt 2.1) aus gesprächsanalytischer Perspektive (Abschnitt 4) zu entwickeln. Das Modell wird in seiner Anlage zunächst in Kapitel 6 beschrieben und in Kapitel 9 ausgehend von den Analysen ausführlich vorgestellt, diskutiert sowie im Rahmen einer Fallstudie detailliert in seiner Funktionsweise vorgestellt. Das Analysemodells fungiert als Heuristik, um Formen und Funktionen von Praktiken zur Selbst- und/oder Fremdpositionierung in Relation zu einem spezifischen Gesprächsgegenstand – in dieser Studie als Positionierungsobjekt definiert – herauszuarbeiten.

Da in vielen empirischen Studien der Gesprächsgegenstand und wie er zur Positionierung genutzt wird, eher weniger Berücksichtigung findet, wird er in der vorliegenden Studie dezidiert einbezogen (vgl. Merkmal (2) in Abschnitt 3.3). Die Besonderheit liegt in seiner Konstitution als öffentlich wahrnehmbares, medial vermitteltes, ästhetisch gestaltetes kulturelles Erzeugnis, das interaktiv als durch die Forscherin vorgegebener Gesprächsgegenstand verhandelt wird. Als zentrale

Analysekategorie stellte sich unter dieser Perspektive heraus, dass die Jugendlichen sich so positionieren, dass sie unter den Bedingungen des Herstellens von Gemeinschaft und Distinktion eine möglichst hohe epistemische Autorität zur Evaluation einer konkreten Serie beanspruchen (vgl. dazu die theoretischen Grundlagen in Abschnitt 4.3). Die für dieses Ziel rekonstruierten Positionierungspraktiken werden in Kapitel 7 anhand von Fallbeispielen dargestellt.

In einem zweiten Forschungsschritt wurden die Äußerungen der Jugendlichen mit der Software *Atlas.ti* nach thematisch gebildeten Kategorien kodiert. Ausgehend von den Analyseergebnissen stand nun das Erkenntnisinteresse im Vordergrund, wie sie mit übergreifenden seriellen Aspekten interaktiv umgehen. Dafür spielen andere Wissensbestände und Bewertungen, die als (nicht) geteilt vorausgesetzt werden, eine Rolle, als es für einzelne Serientitel der Fall ist. So war zunächst die Frage, welche serienbezogenen Aspekte die Teilnehmenden als relevant behandeln, leitend für die Kodierung. Die dadurch entstandenen thematischen Bereiche wurden in Anlehnung an die theoretischen Grundlagen in Abschnitt 2.1 strukturiert und gebündelt, so dass sich letztlich sowohl medienproduktbezogene (Abschnitt 8.1) als auch rezeptionsbezogene (Abschnitt 8.2) Aspekte als für die Jugendlichen von Bedeutung ergeben haben. Aus gesprächsanalytischer Sicht interessiert dabei jedoch nicht nur, *welche* Aspekte für die Beteiligten relevant sind, sondern auch, *wie* sie relevant gesetzt werden, d.h. woran sich die Jugendlichen beim Sprechen orientieren. Die unter dieser Frage analysierten Sequenzen ergaben, dass sie sich in Bezug auf Serien als Medienprodukte eher an prototypischen Vorstellungen (d.h.: Was kennzeichnet Serien typischerweise in Bezug auf den jeweiligen Aspekt?) orientieren, während sie bei rezeptionsbezogenen Aspekten eher auf normative Vorstellungen (d.h.: Was gilt in Bezug auf den jeweiligen Aspekt der Serienrezeption als angemessen?) zurückgreifen. Zu beiden Bereichen werden in Kapitel 8 Fallbeispiele systematisiert und analysiert.

5.3 Methodologische Überlegungen zur Datenerhebung

Im Folgenden soll reflektiert werden, welche methodologischen Überlegungen bei der gewählten Form der Datenerzeugung bedacht werden müssen. Auf zwei Aspekte wird dabei eingegangen: erstens die Arbeit mit einer audiovisuellen Datengrundlage und das damit einhergehende Beobachterparadoxon und zweitens der Umgang mit Daten, die in Form einer elizitierten Kommunikationsform vorliegen.

Audiovisuelle Daten bieten gegenüber anderen Formen der Beobachtung unter anderem die Vorteile der dauerhaften Iterierbarkeit und der Berücksichtigung nonverbaler Handlungen. Aus der Möglichkeit, gefilmte Situationen wiederholt zu betrachten und zu analysieren, resultiert die Chance, dass „jede Aussage über das

Datenmaterial unmittelbar am Originaldatum validiert werden“ kann (vgl. Knoblauch, Tuma und Schnettler 2010: 11; siehe auch die Ausführungen zur Funktion von Transkripten in Abschnitt 4.1). Zugleich herrscht in der qualitativen Sozialforschung weitgehend Einigkeit darüber, dass mit dem Einsatz einer Kamera auch eine Veränderung des Interaktionsgeschehens – im Unterschied zum Verhalten *ohne* Aufzeichnungsgerät – einhergeht. Dieser Sachverhalt wird schon seit dem von Labov formulierten Beobachterparadoxon „we have to observe how people speak when they are not being observed“ (Labov 1972: 113) diskutiert. Das Paradoxon könnte allerdings theoretisch nur dadurch gelöst werden, dass Wissenschaftler*innen gegen forschungsethische und datenschutzrechtliche Prinzipien verstoßen würden und beispielsweise verdeckt und/oder ohne Einverständnis der Beteiligten Aufnahmen anfertigen würden (vgl. u.a. die bei Brinker und Sager 2010: 26–31 dargestellten juristischen und ethischen Grundlagen). Ob sich das Interaktionsgeschehen *tatsächlich* ändert, bleibt Forschenden strukturell unzugänglich, denn dafür müsste man – wie Hee (2018: 372) es in Form eines Gedankenexperiments formuliert – „ein und dieselbe Kommunikationssituation [...] einmal beobachten und einmal nicht beobachten“.

Beobachtbar sind dagegen Verhaltensformen Interagierender, die sich konkret auf die Kamera als aufzeichnendes Medium beziehen, wie beispielsweise, dass Gefilmte die Kamera oder die Aufnahmesituation thematisieren, in die Kamera winken oder das Display als ‚Spiegel‘ benutzen. Solche Verhaltensweisen werden oft unter den Begriffen der Reaktanz oder Invasivität (z.B. Petko u. a. 2003) subsumiert und für die Erforschung videografierter Situationen problematisiert (z.B. Knoblauch, Tuma und Schnettler 2010: 12–13). Aus interaktionslinguistischer Perspektive schlagen Schmitt, Fiehler und Reitemeier (2007) vor, den Umgang Gefilmter mit der Kamera als Strategien der Lösung von Koordinationsproblemen zu modellieren. So zeigen die Autor*innen im Rahmen der Analyse einer videografierten Unterrichtsinteraktion – während derer ein Schüler sich sein Heft vor das Gesicht hält, als er bemerkt, dass die Kamera ihn erfasst –, wie das „Aufeinanderabstimmen von stabilen Orientierungen auf Kernaktivitäten eines bestimmten Handlungsschemas und kurzfristigen situativen Relevanzen, die konkurrierend mit diesen Aufmerksamkeit absorbieren können, eine generelle Koordinationsaufgabe für Interaktionsbeteiligte darstellt“ (Schmitt, Fiehler und Reitemeier 2007: 377). Grundsätzlich lässt sich mit dem Verweis auf Goffmans (1983) Konzeption der „interaction order“ konstatieren, dass nicht nur die faktisch räumliche Konstellation der Interaktionsbeteiligten, wie sie in Abbildung 5.1 schematisch dargestellt ist, einbezogen werden muss. Vielmehr kann alles, was in einer sozialen Situation von den Beteiligten wahrnehmbar ist, von interaktiver Relevanz sein; so eben auch die Kamera, die Forscherin etc. (vgl. dazu auch Schmitt und Deppermann 2007: 16). In der vorliegenden Studie werden Interaktionen mit oder über die Kamera als Kon-

textualisierungshinweise für die Analyse berücksichtigt (vgl. auch Ausführungen zur Vorgehensweise in Abschnitt 5.2).

Der zweite Aspekt, der methodologischer Reflexion bedarf, begründet sich darin, dass es sich bei den vorliegenden Daten um eine Kommunikationssituation handelt, die speziell für Forschungszwecke arrangiert wurde. Damit würde die Situation manchen Positionen zufolge dem „Natürlichkeitspostulat“ in der Gesprächslinguistik (Schu 2004: 1014) widersprechen. Auch in der Gesprächsforschung wird in diesem Zusammenhang der Faktor der Authentizität diskutiert. „Authentizität“ bedeutet nach Heller und Morek (2016: 227) vor allem, dass die Gespräche „sowieso“, d.h. als Teil normaler Abläufe in einem bestimmten Kontext (z.B. Unterricht) stattfinden“. Die Autorinnen ergänzen, dass für „spezielle Fragestellungen [...] auch bestimmte Gesprächsaktivitäten eliziert werden [können] [...]; dabei ist jedoch die besondere Art der Interaktionssituation in der Analyse zu berücksichtigen“ (Heller und Morek 2016: 227). Bei dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie – Erfassen des Sprechens über ein eng umgrenztes Themengebiet (Serien) – handelt es sich um eine solche „spezielle Fragestellung“. Denn es ist zwar unbestritten, dass Interagierende Serien als Gesprächsthema auswählen (vgl. Ausführungen in Abschnitt 2.1.3 und 2.2.2), allerdings gestaltet es sich aus Forschungsperspektive schwierig, solche Alltagsgespräche ausfindig zu machen, die sich *ausschließlich* um Serien drehen. Wahrscheinlicher ist es, dass Serien punktuell zum Gesprächsgegenstand werden, da Medienthemen allgemein häufig Eingang in Gespräche finden, wie z.B. Keppler (1994) im Rahmen ihrer Studie zu Tischgesprächen (vgl. auch Abschnitt 2.2.2 und 2.2.3) zeigt. Nun hätte eine mögliche Form der Datenerhebung für das vorliegende Erkenntnisinteresse in Anlehnung an Keplers Studie und dem Primat der ‚Natürlichkeit‘ in der Gesprächsforschung folgend darin bestehen können, alltägliche Interaktionssituationen von Freunden oder der Familie aufzuzeichnen und für die Auswertung lediglich jene Sequenzen zur Analyse auszuwählen, in denen über Serien gesprochen wird. Allerdings würde dadurch eine Menge überschüssiges Material generiert werden, das gesichtet und selektiert werden müsste; ferner bestünden das Beobachterparadoxon sowie kamerabedingte Veränderungen der Interaktionssituation weiterhin. Abseits dieser Überlegungen wurden in Abschnitt 5.1.1 weitere forschungspraktische und -ethische Gründe beschrieben, warum sich für die vorliegende Form der Datenerhebung entschieden wurde. Die „besondere Art der Interaktionssituation“ als nicht moderierte Gruppendiskussion wird in dieser Arbeit berücksichtigt, indem die Interaktionsorganisation, wie z.B. die Initiierung von Frage-Antwort-Sequenzen durch die Teilnehmenden, kommunikative Aufgaben (Abschnitt 6.3) und interaktive Ziele (Abschnitt 6.2) konversationsanalytisch sequenziell rekonstruiert werden.

In der vorliegenden Arbeit wird gegen eine Einteilung in ‚authentische‘ und ‚nicht authentische‘ Daten³ argumentiert und stattdessen dafür plädiert, bei der Analyse *jeder* Gesprächssituation ihren Konstruktionscharakter (vgl. Abschnitt 4.1) zu berücksichtigen und in diesem Sinne sequenziell herauszuarbeiten, als was für eine Situation die Interagierenden sie behandeln. So wird das vorliegende Korpus im Hinblick auf die interaktiven Praktiken (Kapitel 7) und übergeordneten Orientierungen (Kapitel 8) analysiert, die die Jugendlichen beim Austausch über Serien beobachtbar anzeigen. Dabei ist nicht anzunehmen, dass deren sprachliche und interaktive Ausgestaltung spezifisch durch die Kamera und das Situationsarrangement hervorgebracht wird. Maynard und Zimmerman (1984: 302), die die interaktive Organisation von Gesprächsthemen vor einem Forschungsexperiment untersuchen, argumentieren folgendermaßen:

We assume that the structures observed in these conversations were not created *de novo* (Hervorhebung i.O.) by participants to deal with the demand characteristics of the ‚experiment‘. Instead, we take them to represent an accomplishment of the routine procedures by which members manage topical talk in many settings.

Daher lässt sich auch für die hier vorliegenden Daten postulieren, dass die Praktiken, die die Teilnehmenden für Positionierungsaktivitäten einsetzen, zwar von der Gesprächssituation gerahmt und kontextualisiert sind, bei deren Ausgestaltung aber auf routinisierte Wissensbestände aus anderen Kontexten zurückgegriffen wird.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst die Datengrundlage beschrieben (Abschnitt 5.1). Das dieser Studie zugrunde liegende Korpus besteht aus nicht moderierten Gruppendiskussionen von Schüler*innen zum Thema Serien. Aus der Analyse der Daten heraus wurde das Erkenntnisinteresse generiert, evaluative und epistemische Positionierungspraktiken mit dem Ziel der Vergemeinschaftung und Distinktion zu rekonstruieren. Den methodologischen (Kapitel 4) und analytischen Grundlagen dieser Arbeit (Kapitel 3) folgend ist für die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und -auswertung (Abschnitt 5.2) leitend, dass sowohl die Spezifika

³ Unter ‚nicht authentische‘ Daten würden solche Gespräche fallen, die einem vorgefertigten Drehbuch folgen und somit erkennbar von anderen Personen ‚ausgedacht‘ wurden, wie etwa Figurendialoge in fiktionalen Serien. Allerdings zeigt beispielsweise Stokoe (2008), dass auch solche Formate unter bestimmten konversationsanalytischen Fragestellungen – hier: die interaktive Konstruktion von Humor – durchaus untersuchbar sind.

der Interaktionsorganisation und -situation über Kontextualisierungshinweise als auch der Gesprächsgegenstand an sich Berücksichtigung finden. Reflexionsbedürftig sind sowohl die Arbeit mit einer audiovisuellen Datengrundlage und dem damit einhergehende Beobachterparadoxon als auch der Umgang mit elizitierten Daten (Abschnitt 5.3). Im folgenden Kapitel wird datengestützt in die Analyse eingeführt.

6 Einführung: Zur Analyse von Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation

In Abschnitt 3.3 wurden folgende Merkmale – (1) Kontextgebundenheit, (2) Interaktivität und Relationalität, (3) Dynamik, (4) Gegenstandsbezogenheit, (5) (potentielle) Ubiquität, (6) Explizitheit und Intensität sowie (7) Räumlichkeit als grundlegend für Positionierungen dargelegt. Auf der Basis dieser Beschreibung wird im Folgenden in das für diese Studie entwickelte Analysekonzept von Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation eingeführt. Dafür wird zunächst dargestellt, wie die Teilnehmenden die Gesprächssituation kontextuell behandeln (Abschnitt 6.1), welche interaktiven Ziele (Abschnitt 6.2) und welche kommunikativen Aufgaben (Abschnitt 6.3) sich rekonstruieren lassen. Es wird gezeigt, wie im Kontext der Daten Bewertungen und Wissenskommunikation miteinander zusammenhängen (Abschnitt 6.4). Anschließend wird der Fokus auf den Gesprächsgegenstand gelenkt (Abschnitt 6.5) und es werden zunächst Ressourcen (Abschnitt 6.5.2) beschrieben, mit denen die Jugendlichen sich in Bezug auf Serien(rezeption) positionieren, bevor dargestellt wird, wie die Gespräche um den Gegenstand herum organisiert und strukturiert werden (Abschnitt 6.5.3), wobei der Gegenstand hier als *Positionierungsobjekt* (Abschnitt 6.5.1) bezeichnet wird. Diese Ausführungen bilden die Grundlage für den analytischen Zugriff auf die vorliegenden Daten (Abschnitt 6.6), der in Kapitel 9 in Form einer Fallstudie zusammengeführt wird.

6.1 Kontextualisierung der Gesprächssituation

In diesem Abschnitt werden Kontextualisierungshinweise herausgearbeitet, die Aufschluss darüber geben, wie die Situation von den Teilnehmenden *selbst* hergestellt, definiert und interaktiv bearbeitet wird (vgl. u.a. Spranz-Fogasy und Deppermann 2004: 1153, Deppermann 2008: 14, Gülich und Mondada 2008: 17, Hausendorf 2007: 407). Dafür wird auch analysiert, wie die Teilnehmenden das participation framework (vgl. zur Erklärung des Begriffs Abschnitt 4.1) der Interaktion herstellen und modifizieren, wie sie das Gespräch organisieren (Abschnitt 6.1.1) und welche Rahmenbedingungen in welcher Form kontextualisiert werden (Abschnitt 6.1.2).

6.1.1 Die Gruppendiskussion als aufgabenorientierte Interaktion

Die Interaktionssituation als arrangierte Gesprächsform (siehe dazu auch Abschnitt 5.3) findet insofern Berücksichtigung, als über die Analyse der Kontext-

tualisierungshinweise rekonstruiert wurde, dass es sich bei den vorliegenden Gesprächsdaten um *aufgabenorientierte* Kommunikation¹ handelt. Die Aufgabe wird von der Forscherin eingeführt, indem sie erläutert, dass sie an den serienbezogenen Präferenzen der Jugendlichen interessiert ist (zur detaillierteren Beschreibung der Erhebungssituation vgl. Ausführungen in Abschnitt 5.1.1). Im Folgenden wird zunächst analysiert, wie die Teilnehmenden den Gesprächsbeginn gestalten und in eine fokussierte Interaktion (Goffman 1963: 24) übergehen, da über die Analyse von Initialsequenzen oft identifiziert werden kann, wie Interagierende geteiltes Verständnis einer Situation herstellen (vgl. Ausführungen in Abschnitt 5.2).

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem Gespräch zwischen sechs Schüler*innen des 11. Jahrgangs einer Gesamtschule. Vergleichbare Einstiege finden sich aber auch in den meisten anderen Daten. Für einen Überblick über das Gesamtkorpus kann die Tabelle 5.1 hinzugezogen werden. Die Transkripte sind Basis-Transkripte nach GAT 2 (Selting u. a. 2009); die Konventionen können im Anhang nachgelesen werden. Die Transkriptsegmente sind fortlaufend durchnummeriert, so dass im Verlauf der Arbeit auf sie verwiesen werden kann. Anschließend folgt eine Überschrift, die aus einem für den Analysefokus relevanten Zitat des Ausschnitts besteht. Rechts unter dem Ausschnitt ist der Verweis auf das Kürzel des Gesprächs sowie die Minutenangabe der Sequenz. Im Anhang können alle Gespräche eingesehen werden und über das Kürzel sowie die entsprechenden Zeilennummern eindeutig identifiziert werden. Wörtliche Transkriptzitate im Fließtext werden durch doppelte Anführungszeichen und Kursivschreibungen sowie die Angabe der Zeilennummer(n) gekennzeichnet.

(1) dann könnt ihr LOSlegen und ich lass euch jetzt alleine

001 FO: okay;
 002 (.) vielen DANK,
 003 dann könnt ihr LOSlegen und ich lass euch jetzt alleine
 damit ich euch nicht;
 004 =lasst euch nicht,
 005 (.) lasst euch nicht von mir irri[TIEren];
 006 LEN: [ach] S0;
 007 hier wir waren bei the oRiginals [stehen geblieben;=ne,]

¹ Denn auf struktureller Ebene finden sich Parallelen zu beispielsweise der von Filipi (2016) identifizierten Struktur, die Schüler*innen bei der Bearbeitung einer *map task* etablieren, sowie zu Ergebnissen von Schaller (2012).

008 MAR: [wollen wir] ERSTmal,
 009 was GUCKT ihr denn so für [serien;]
 010 LEN: [ja] was guckt IHR eigentlich so;

MNG11, 0:53–1:21

Mittels der Diskursmarker „okay;“ (Z. 001), „vielen DANK,“ (Z. 002), die beide als „sequence-closing thirds“ (Schegloff 2007: 118) fungieren, und der Aufforderung „dann könnt ihr LOSlegen“ (Z. 003) leitet die Forscherin den Beginn des Gesprächs ein. Zusätzlich kündigt sie an, den Raum zu verlassen (Z. 003–005). In einer kurzen Überlappungssequenz quittiert Leni diese Ankündigung mit dem *change-of-state token* „ach SO;“ (Z. 006). Wie Golato und Betz (2008: 10) zeigen, fungiert ein „ach so“ an dritter Position innerhalb einer Reparatursequenz als Signal für den Abbau epistemischer Asymmetrie (siehe auch Abschnitt 4.3). Die Reaktion auf die Ankündigung des Raumverlassens weist also darauf hin, dass das Verhalten der Forscherin als eher unerwartet eingestuft wird. An dieser Stelle wird die Abwesenheit der Forscherin jedoch als nicht weiter problematisch behandelt, da Leni direkt mit ihrer Äußerung fortfährt und thematisch in das Gespräch einsteigt, während das Verhalten der Forscherin in anderen Fällen expliziter thematisiert (vgl. z.B. Anhang II: EMS53, Z. 022–024) bzw. zum Teil aber auch positiv beurteilt (Anhang I: EMS51, Z. 017–019) wird. Schließlich signalisieren sich die Teilnehmenden wechselseitig verbal und nonverbal ihre Gesprächsbereitschaft (Z. 007–010) und etablieren mit der Serie THE ORIGINALS ein erstes gemeinsames Thema (Z. 007), das der Instruktion seitens der Forscherin entspricht. Dabei verweist Leni auf einen ihr und Josefine bekannten Kontext außerhalb der aktuellen Gesprächssituation: Beide haben sich zuvor offenbar bereits über die Serie ausgetauscht. So können die Gespräche auch Spuren vorheriger Interaktionen aufweisen.

Lenis Thema wird von Martha jedoch im Rahmen einer Überlappungssequenz abgelehnt (Z. 008) und als offenere Frage, die an einen größeren Personenkreis adressiert ist, umformuliert (Z. 009). Daran zeigt sich eine Orientierung an der Aufgabenstellung der Forscherin, sich *als gesamte Gruppe* über rezipierte Serien auszutauschen (vgl. auch Abschnitt 6.1.2). Die Instruktion, über Serien zu sprechen, impliziert aber auch, dass möglichst keine *anderen* Themen zum Gesprächsgegenstand gemacht werden. Das folgende Beispiel zeigt, wie dieses Verständnis von den Gruppenmitgliedern expliziert und ausgehandelt wird:

(2) wir *DÜRfen* nicht über filme reden;

394 VER: !KINGS!man ist super;
 395 JOH: das ist der BESTe film den ich je gesehen habe;
 396 ROB: ERSter oder zweiter,
 397 JOH: den zweiten hab ich NICHT gesehen [weil ich glaube dass der so
 SCHLECHT ist;]
 398 VER: [ich hab den zweiten
 AUCH noch nicht [gesehen;]]
 399 ROB: [ich hab] den [AUCH noch nicht gesehen;]
 400 VER: [hey da ist so ne komische cgI tussi]
 au:ch;
 401 ROB: [der hat viel zu schlechte QUALi im internet;]
 402 OLE: [DÜRfen wir überhaupt über filme reden?]
 403 VER: [diese diese diese (blue)]
 404 JOH: [hey wir wir DÜRfen nicht] über filme reden; ((führt den
 Zeigefinger an die Lippen))
 405 OLE: nein wir dürfen nicht [über filme reden;]
 406 ROB: [nein,]
 407 VER: [echt nich?]
 408 DÜRfen wir nich?
 409 psch:;
 410 JOH: <<zur Kamera gewandt>[entSCHULdigu:ng;]>
 411 SEV: [hä sie hat gesagt,]
 412 ROB: <<mit tiefer Stimme>tschuldigu:::ng;>
 413 VER: <<lachend>tut mir lei(h)id,>
 414 SEV: hä sie hat nich gesagt dass wir nich darüber reden DÜRfen;
 415 JOH: es (.) IST (.) [serien,]
 416 ROB: [wir reden hier eigentlich] über SErien,
 417 VER: [((unverständlich))]
 418 wieso sollten wir dann über FILme reden;
 419 (1.5)
 420 SEV: SErien sind so wie [lange filme;]
 421 SON: [ja dann sag mal] die NÄCHste serie;
 422 OLE: wer hat game of THRONES gesehen;

OST11, 25:17–25:47

Der Auszug stammt aus dem Gespräch, nachdem bereits ca. 25 Minuten vergangen sind. Zuvor hatten die Jugendlichen über verschiedene Medienprodukte gesprochen, wobei Johann den Film *KINGSMAN* nennt. Es entwickelt sich eine Sequenz, in der der Film und dessen Fortsetzung miteinander verglichen und unterschiedlich bewertet werden (Z. 396–401). Schließlich stellt Ole – überlappend mit einigen anderen Interaktionsbeteiligten – die Frage, ob sie „*überhaupt über filme reden [DÜRfen]?*“ (Z. 402). Während Verena noch mit der Bewertungsinteraktion fortfährt,

greifen Johann und Robert Oles Aussage auf und ratifizieren sie (Z. 404–406); non-verbal unterstützt mit einer „Leise-Geste“ (Z. 404), in die Verena nach einer kurzen Bestätigungssequenz einsteigt (Z. 409). In einem humorvollen Interaktionsmodus wird nun der vermeintliche ‚Fehltritt‘ der Gruppe performativ inszeniert, indem Johann sich vorbeugt und ein langgezogenes „entSCHULDigu:ng“ in die Kamera spricht (Z. 410), was die anderen amüsiert kommentieren und imitieren (Z. 412–413). Sevcan stellt die Legitimation dieser Entschuldigungssequenz in Frage, indem sie konstatiert: „*hã sie hat nich gesagt dass wir nich darüber reden DÜRfen*“ (Z. 414). Mit dem Personalpronomen „sie“ verweist sie auf die (abwesende) Forscherin, womit sie ihr implizit die Rolle derjenigen zuweist, die die Aufgabe stellt und die thematischen Grenzen des Gesprächs festlegt. Johann blickt daraufhin auf den eingangs ausgefüllten Fragebogen (vgl. Abschnitt 5.1.1), der neben ihm auf dem Tisch liegt, und bekräftigt mit stakkatoartiger Intonation, dass es in der Studie um Serien gehen soll (Z. 415). Robert und Verena stellen implizit Serien und Filme als kontrastive Kategorien einander gegenüber, die für Sevcan offenbar weniger dichotom sind (Z. 416–419, vgl. dazu auch die Analyse in Abschnitt 8.1.1). Die Sequenz wird beendet, indem Sonja Robert mittels deiktischer Geste auffordert, die nächste Serie zum Gesprächsthema zu machen (Z. 421). Allerdings folgt stattdessen Ole als nicht-adressierter Rezipient dieser Aufforderung und fragt, ob jemand die Serie GAME OF THRONES gesehen habe (Z. 422).

Letzteres verweist auf die prototypische Strukturierung der Gespräche, die entweder um eine konkrete Serie oder abstraktere, aber serienbezogene Aspekte herum organisiert sind (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 6.5.3). Dennoch loten die Teilnehmenden bisweilen explizit die thematischen und inhaltlichen Grenzen des Gesprächs aus, woraus sich wiederum Rückschlüsse auf das Situationsverständnis ergeben. So wird die Forscherin als diejenige, die die Situation arrangiert und den thematischen Impuls gegeben hat, behandelt sowie als Instanz bei Fragen nach der ‚Sagbarkeit‘ (vgl. auch Beispiel 4) hinzugezogen und ihr damit eine Lehrkräften ähnliche Rolle zugeschrieben. Da sie nicht die für Gruppendiskussionen erwartbare Moderationsrolle erfüllt, übernehmen die Teilnehmenden diese Funktion wechselseitig und temporär, um das Gespräch zu organisieren (z.B. MNG11, Z. 009–010 (Beispiel 1; Anhang IX: OST11 Z. 001, Anhang VI: RHG10, Z. 410). Die Häufung von Frage-Antwort-Sequenzen legt nahe, dass die Teilnehmenden das Gespräch wie ein Gruppeninterview mit wechselseitigen diskursiven Rollen behandeln.

Für die Analyse der Positionierungen ergeben sich daraus folgende Konsequenzen: Die forscherrinnenseitige Engführung auf den vorgegebenen Gesprächsgegenstand führt zu einer Vergleichbarkeit der Daten in dieser Hinsicht. Serien als Positionierungsobjekt (Abschnitt 6.5.1) bilden den zugrundeliegenden Referenzrahmen für die Interaktion, auf den die Teilnehmenden die meiste Zeit über Bezug nehmen und an dem sie sich gesprächsstrukturell orientieren.

6.1.2 Herstellen von Institutionalität, Öffentlichkeit und Kooperativität

Im Folgenden werden weitere Kontextualisierungshinweise analysiert, die Aufschluss über die von den Beteiligten hervorgebrachten Rahmenbedingungen der Gespräche geben. So lassen sich Spuren der *Institution* Schule erkennen, die sowohl aufgrund der äußeren Umgebung naheliegen als auch punktuell von den Teilnehmenden selbst relevant gesetzt werden. Zugleich muss berücksichtigt werden, dass das Gespräch unter einem gewissen Grad von *Öffentlichkeit* stattfindet, was durch die Thematisierung und Adressierung der Kamera salient wird (vgl. auch Abschnitt 5.3). Eine wichtige Funktion nimmt das Prinzip der *Kooperativität* sowohl der Teilnehmenden untereinander als auch mit der (abwesenden) Forscherin ein. Anhand exemplarischer Fallbeispiele wird im Folgenden aufgezeigt, wie sich die Teilnehmenden an diesen drei Aspekten orientieren.

Die Aufnahmen finden in Räumlichkeiten der Schule statt, die Forscherin stellt sich als Mitarbeiterin der Universität vor (vgl. jeweils 5.1.1) und die Teilnehmenden behandeln das Gespräch als Resultat einer Instruktion (vgl. Abschnitt 6.1.1), die einen thematischen Rahmen vorgibt. Damit liegt es nahe, dass *Institutionalität* und ihre kommunikativen Besonderheiten (vgl. exemplarisch Ehlich 2009) implizit ‚mitschwingen‘ und die Interaktion beeinflussen (können)². Das folgende Beispiel zeigt, wie Institutionalität interaktiv explizit sichtbar wird, als die Teilnehmerinnen zu Beginn des Gesprächs – nachdem die Forscherin den Raum verlassen hat – ihre Gesprächsorganisation diskutieren:

(3) wer ist denn dann die LEhrerin;

003 CIL: also ich würde sagen wir machen (.) nacheinander;
 004 EMM: <<p>oder SO reinrufen,>
 005 (1.5)
 006 CIL: klar wollen wir alle hier so (.) RUMreden oder;
 007 LOR: vielleicht [Sagen wir erstmal was,]
 008 CIL: [dann verSTEHT sie] das [vielleicht nicht wenn sie,]
 009 EMM: [wollen wir uns]
 vielleicht MELden einfach?
 010 LOR: oder,
 011 [vielleicht auch]
 012 CIL: [jo; ((meldet sich))]
 013 LIS: ja WER ist denn dann die LEhrerin;

RGM07, 7:20–7:32

² Wie Meer (2011: 29) argumentiert, ist eine grundlegende Trennung zwischen Alltag und Institution jedoch aus empirischer Sicht fraglich; vielmehr sollte jede „Kommunikation immer auf ihre institutionelle Einbindung und ihre Aufgaben- bzw. Zweckorientierung hin untersucht werden“.

Cilia schlägt vor, nacheinander das Rederecht zu verteilen (Z. 003). Dem widerspricht Emmy, wenn auch sehr leise (Z. 004). Ihre Formulierung „*reinrufen*,“ weckt dabei Assoziationen zur schulischen Organisation der Redebeiträge bzw. der gängigen Sanktionierung von Beiträgen, die nicht den Gesprächsregeln entsprechen. Cilia interpretiert Emmys Äußerung auch als Zurückweisung ihres Vorschlags mit einer zunächst als sarkastisch gerahmten Äußerung (Z. 006), die sie später sachlogisch mit dem Verweis auf die Auswertung der Daten seitens der Forscherin begründet (Z. 008). Daraufhin schlägt Emmy einen Kompromiss vor, der ebenfalls Spuren schulischer Interaktionsorganisation aufweist: „*wollen wir uns vielleicht MELden einfach?*“ (Z. 009). Die Gruppe greift Emmys Äußerung scherzhaft auf und spielt weiter auf institutionalisierte Kommunikation und deren mit spezifischen Rechten und Pflichten ausgestattete Rollen („*WER ist denn dann die LEHrerin;*“) an.

Institutionalität scheint insbesondere Fragen der Gesprächsstrukturierung zu betreffen, denn tatsächlich gehen viele Gruppen – primär die jüngeren Schüler*innen (RGM07, SBH06 und RHG10) – meistens reihum vor und diskutieren nacheinander die Serien, die von den einzelnen Personen genannt werden. Für die Analyse von Positionierungen ist es deswegen sinnvoll, einzubeziehen, wem aktuell das Rederecht aufgrund der Gesprächsorganisation (nicht) zugewiesen wurde, um beispielsweise den Anspruch auf Erstbewertung und die epistemische Autorität (wie in den Analysen in Kapitel 7) dazu adäquat einschätzen zu können. Dennoch lässt sich der Institutionalitätsaspekt nicht durchgängig in den Daten rekonstruieren; zum Teil ähneln die Gespräche anderenorts eher lockerem Peer-Talk, bei dem jede*r jederzeit das Rederecht beanspruchen kann und es zu vielen Überlappungen und Simultansprechen kommt (v.a. bei MNG11 und OST11).

Öffentlichkeit ist durch die Kamera sowie das Wissen um die nachträgliche Sichtung der Aufnahmen durch die Forscherin potentiell gegeben. Das zeigt sich unter anderem an Äußerungen, die die Kamera explizit thematisieren. In der folgenden Sequenz wird die nicht anwesende Forscherin über die Kamera adressiert:

(4) wenn du dich !HÖRT!;

704 VER: und äh::;
 705 (-) [das mit der DICKen?
 706 die macht_äh nicht ALles?]
 707 JOH: [das ist voll die tolle SENDung;
 708 alle sind so Asozial;]
 709 VER: (.) [aber,]
 710 ROB: [höhö Asozial;]
 711 VER: die [die macht ((unverständlich))]

712 OLE: [nur diese EIne (.) deSIGnerin,]
 713 die kann GAR nichts;
 714 =das sieht IMmer hässlich aus.
 715 (2.0)
 716 JOH: ((hält einen Finger vor den Mund)) psch::;
 ((zeigt in die Kamera))
 717 ((lachen))
 718 JOH: wenn die dich !HÖRT!;
 719 =ne,
 720 also ha haben sie geHÖRT?
 721 OLE: [ja;]
 722 SON: [EIN]satz in vier wänden;

OST11, 41:21–41:36

Dieser Ausschnitt ist kontextuell eingebettet in eine Sequenz, in der Verena nach dem Namen der Sendung *EINSATZ IN VIER WÄNDEN* sucht, deren Moderatorin sie als „die *DICke*“ (Z. 705) bezeichnet, und Ole der Moderatorin zuschreibt, dass die „*GAR nichts*;“ könne und dass das „*IMmer hässlich aus[sieht.]*“ (Z. 713–714). Danach wird diese Bewertung im Rahmen einer Scherzinteraktion nachträglich als für die abwesende Forscherin durch die Kamera nachvollziehbar gerahmt und humorvoll sanktioniert. Zunächst wird der Forscherin die Rolle einer Lauscherin (*eavesdropper* im Goffman’schen (1981) Sinne) zugeschrieben, indem über sie gesprochen wird (Z. 718). Kurz darauf ändert sich das participation framework dahingehend, dass die Forscherin selbst über die Kamera ratifiziert und adressiert wird, da nicht über („*wenn die dich !HÖRT!;=ne,*“, Z. 718–719) sie, sondern zu („*also ha haben sie geHÖRT?*“, Z. 720) ihr gesprochen wird. Damit signalisieren die Jugendlichen, dass sie die Forscherin als spätere Beobachterin des Gesprächs antizipieren. Gleichsam setzen sie die Kamera als Dokumentations- und Speichermedium relevant, indem sie sich selbst für ‚Normverstöße‘ maßregeln (vgl. für eine ähnliche Situation Anhang IX: OST11, Z. 237–265 oder auch Anhang VI: RHG10, Z. 712–727, als sich die Teilnehmenden mit ihren echten Namen statt den Alias-Namen ansprechen).

Das Prinzip der *Kooperativität* bedeutet auf der einen Seite, dass die Teilnehmenden versuchen, die Aufgabe möglichst gut für die Forscherin zu bearbeiten. Das zeigt sich zum Beispiel an Ciliass Kommentar in Beispiel 3: „*dann verSTEHT sie das vielleicht nicht*“ (Z. 008). Aber auch andere gesprächsorganisierende Äußerungen weisen darauf hin:

(5) *dann ist das vielleicht mit der kamera n bisschen (.) EINFacher zu erkennen;*

398 LAR: wollen wir wieder versuchen zuSAMmen,
 399 (.) zu reden,
 400 BUR: okay; ((lacht))
 401 LAR: so also dass nicht jeder EINZeln (redet),
 402 (-) nicht?
 403 JUD: können wir [(machen;)]
 404 NIK: [ja dann] ist das vielleicht mit der kamera n bisschen
 (.) EINFacher zu (erkennen;)
 405 LAR: ja;
 406 JUD: DANN redet;
 407 NIK: oke,
 408 STE: warte mal;
 409 du hattest jetzt AUCH gsz aufgeschrieben [(oder;)]

EMS51, 6:57–7:10

In dieser Sequenz versuchen Lara und Niko zwei parallele Gesprächsstränge, die sich gebildet haben, mit dem Verweis darauf, dass das „*mit der kamera n bisschen (.) EINFacher zu erkennen*“ ist (Z. 404), wieder zusammenführen (Z. 398–405). Die anderen ratifizieren dieses Bestreben (Z. 405–407) und Stephanie weist Judith das Rederecht als nächstes zu (Z. 409). In einer anderen Gruppe entschuldigt sich Leni („*SORry kamera;*“, Anhang IV: MNG11, Z. 365), nachdem ebenfalls zwei synchrone Gespräche über metakommunikative Aufforderungen reorganisiert werden mussten (Z. 361–366).

Kooperativität bedeutet auf der anderen Seite auch, dass die Teilnehmenden die Aufgabe diskursiv und gemeinsam *als Gruppe* bearbeiten (vgl. auch Abschnitt 6.1.1). Daher kommt es so gut wie nie zu Schismen innerhalb der Gruppe bzw. diese werden schnell wieder aufgelöst³. Dass sich die Teilnehmenden an diesem Prinzip orientieren, bedeutet *nicht*, dass alle Gruppen jederzeit versuchen, einen Konsens zu etablieren. Meistens finden sich zwar Anzeichen für die Präferenz von Konsens – auch bei unterschiedlichen Bewertungen einer Serie – es gibt aber gleichermaßen Sequenzen, in denen Dissens mal eher face-bedrohend (vgl. Analyse von Beispiel 51), mal vergnüglich (vgl. Analysen in Abschnitt 7.3.3) verhandelt wird.

³ Hier deuten sich Parallelen zu digital vermittelter Kommunikation über Videokonferenzen mit mehreren Teilnehmenden an, bei denen auch – abseits der Möglichkeit, kleinere Gruppenräume zu betreten – in der Regel die Aufmerksamkeit aller auf der Hauptinteraktion liegt und der turn-by-turn-Talk entsprechend in größerem, öffentlicherem Rahmen organisiert werden muss.

Face-bedrohende Äußerungen finden sich jedoch eher selten in den Daten, was vermutlich (auch) auf die institutionelle und öffentliche Rahmung zurückzuführen ist.

Positionierungen können also nicht nur gegenüber den Interagierenden vorgenommen werden, sondern können sich auch an die Kamera und/oder die Forscherin richten. Besonders eindrücklich zeigt sich daran auch, dass sich die Jugendlichen gerade in Zeiten, in denen Videos sofort und jederzeit erstellt, gespeichert und digital verfügbar gemacht werden können, einer (potentiellen) Öffentlichkeit durch die Aufnahmesituation bewusst sind und ihre Positionierungen daran ausrichten können. Bisweilen spielen die Jugendlichen mit der Frage nach den Adressat*innen ihrer Äußerungen und inszenieren sich und einander, indem sie immer wieder metakommunikative und erklärende Kommentare in Bezug auf die Kamera und zur Kamera gewandt abgeben (vgl. dazu exemplarisch Anhang VII: RGM07, Z. 132–184). Für die Datenanalyse hat das insofern Konsequenzen, als die jeweiligen Kontextualisierungshinweise für die Interpretation hinzugezogen werden, wenn sie für die Analyse der Positionierungsaktivitäten und das Herausarbeiten der Praktiken relevant sind.

6.2 Rekonstruktion der interaktiven Ziele

6.2.1 (Ermöglichen von) Partizipation

In Abschnitt 2.2.3 wurde erläutert, dass *Partizipation* im Kontext von Medienkommunikation eine zentrale Rolle zukommt. Vor diesem Hintergrund lässt sich das in Abschnitt 6.1.2 beschriebene Prinzip der Kooperativität der Teilnehmenden mit dem Konzept der Partizipation analytisch erfassen. Mit Partizipation werden in Anlehnung an Goodwin und Goodwin (2006: 222) „actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk“ verstanden. Partizipation ist jedoch in den vorliegenden Daten nicht nur rein auf der Ebene der Interaktionsorganisation angesiedelt, sondern kann ebenfalls als Interaktionsziel gelten, da die Jugendlichen die Gespräche als diskursiv und möglichst von allen Teilnehmenden zu bearbeitende Aufgabe behandeln (Abschnitt 6.1). Das zeigt sich indirekt in der Art der Gesprächsorganisation (Beispiele 1 und 5) und an der häufigen Wahl des Personalpronomens in der ersten Person Plural in Vorschlags- oder Aufforderungsformulierungen zu Beginn der Gespräche „über so serien reden die wir so aktuell so GUCKen;“ (RHG10, Z. 006), „die wir alle kennen“ (EMS53, Z. 003, vgl. Beispiel 6). Expliziter kommunizieren diesbezüglich die jüngeren Teilnehmenden, beispielsweise wenn ein Gruppenmitglied verbal wenig partizipiert: „DAria;

(.) *du hast heute noch fast nichts geSAGT;*“ (Anhang VII: RGM07, Z. 241). Auch in der folgenden Sequenz wird Partizipation als zu erreichendes Ziel explizit deutlich:

(6) *ne serie die wir alle KENnen;*

001 FO: oKAY;
 002 MOR: müssten wir uns ja über ne SErie unterhalten,
 003 die wir alle KENnen;=oder,
 004 ALE: (habt ihr alle;)
 005 (-) game of THRONES angefangen?
 006 TIM: [game of THRONES] is ja,
 007 MOR: [[(unverständlich)]]
 008 TIM: WEIß ich nich;
 009 SAS: hast du schon geSEHen?
 010 TIM: nee die,
 011 ja ich hab die erste STAFFel geguckt;
 012 =aber das PACKT mich einfach nich;
 013 SAS: SCHAdE;
 014 SIM: DU bist raus;
 015 ((lachen))
 016 ALE: geh RAUS;
 017 ((lachen))

EMS53, 0:11–0:28

Moritz markiert in dieser Sequenz zu Beginn des Gesprächs metadiskursiv, dass die potentielle Beteiligung aller Teilnehmer erstrebenswert ist (Z. 002–003). Daraufhin adressiert Alex die Gruppe und fragt, ob alle die Serie GAME OF THRONES kennen. Diese Serie wird von den meisten Teilnehmenden als eine mit hoher Wahrscheinlichkeit allgemein bekannte behandelt (vgl. auch Abschnitt 9.1). Darauf deuten auch Simons und Alex' Äußerungen hin, indem sie Tim, den die Serie nicht „packt“ (Z. 012)⁴, scherzhaft als „raus“ (Z. 015, 016) positionieren. „Raus“ bedient dabei mehrere Bedeutungsebenen: Zum einen eine räumliche Bedeutung im Wortsinn, da Alex währenddessen mit dem Daumen hinter sich auf die Tür deutet und zum anderen eine metaphorische Bedeutung, da Tim anzeigt, keinen Zugriff auf eine als geteilt angenommene Wissensgrundlage zu haben. Damit behandeln die Teilnehmer Tim ironisch-scherzhaft (Z. 015–017) als jemanden, der nicht die notwendigen Voraussetzungen für das Gespräch mitbringt und daher des gemeinsamen ,(Partizipations-)Raums' verwiesen wird. Dass die Teilnehmenden – meistens – eigene Gesprächspartizipation anstreben und anderen ermöglichen,

⁴ Vgl. zu diesem Aspekt auch Beispiele 27 und 48 und Analysen in den Abschnitten 8.1.1 und 8.1.3.

bildet die Grundlage für die Analyse der Positionierungspraktiken in Abschnitt 7.1 und 7.2. Insbesondere schlägt sie sich in den Praktiken *Managen divergenter Wissens(be)stände* (Abschnitt 7.1.1) und *Absprechen fremder epistemischer Autorität* (Abschnitt 7.1.3) nieder.

6.2.2 Sich mit anderen vergemeinschaften und voneinander abgrenzen

Vergemeinschaftung und Distinktion können bisherigen Forschungsergebnissen zufolge sowohl als Ziele und interaktive Funktionen von Positionierungsaktivitäten gelten (vgl. Abschnitt 3.2.5) als auch als Ziele und interaktive Funktionen von Gesprächen über Medien (vgl. Abschnitt 2.2.3). In den vorliegenden Daten spielt das Austarieren und Changieren zwischen hergestellter Nähe und Distanz der Interagierenden durch Zustimmung und Widersprechen eine zentrale Rolle. Die Teilnehmenden wechseln also zwischen „doing togetherness“ (Goebel 2013) und „doing being extraordinary“ (Sacher 2012) (vgl. Abschnitt 3.2.3), d.h. sie vergemeinschaften sich miteinander und grenzen sich voneinander ab.

Eine Sequenz, in der sich die gesamte Gruppe vergemeinschaftet, wird in Abschnitt 7.3.1 analysiert; meistens bilden sich jedoch kleinere Allianzen zwischen Subgruppen oder einzelne Teilnehmende distanzieren sich von anderen Teilnehmenden bzw. Subgruppen. So hält beispielsweise Jans lakonische Äußerung „*die haben einfach KEInen geschmack;*“ (RHG10, Z. 641, vgl. Beispiel 32) sowohl die Vergemeinschaftung zwischen ihm und Leon als auch die Distinktion zwischen den beiden und den Teilnehmerinnen der Gruppe (die eine Serie, die Jan und Leon mögen, negativ bewerten) aufrecht. Auch Roberts Zusicherung an Johann „*da bin ich VOLL auf deiner seite;*“ (OST11, Z. 979; vgl. auch Analysen in Abschnitt 9.1.2) verfestigt zuvor in der Gruppe gebildete Allianzen. Distanzierung und die darüber etablierte Positionierung als individueller und unabhängiger Serienrezipient wird in folgender Sequenz deutlich:

(7) *ich steh zu den serien die ich GUCK;*

792 PAU: ((legt eine Hand auf Alis andere Schulter))
 793 david hat VORurteile gegen deine serien;
 ((lacht))
 794 (-) <<p>die du GUCKST;>
 795 ALI: (nä) ich STEH,
 796 ich steh zu den serien die ich GUCK;
 797 IGD: zu (.) zu VIKings?
 798 ALI: zu VIKings,
 799 =zu wa walking DEA:D,
 800 =zu game of [THRONES;]

801 IGD: [ich steh] zu Icerde;))
 802 GIS: ich steh zu [BOLlywood;]
 803 ALI: [oh:: ja] mann;

MNG13, 14:44–14:57

Die Sequenz ist eingebettet in das Fortführen von Frotzel-Aktivitäten (Günthner 2006) gegen Ende des Gesprächs, mit denen David durchgängig während der Interaktion Ali konfrontiert, da er die Serien, die Ali gefallen, negativ bewertet⁵. Paul steigt in die Scherzkommunikation ein, indem er eine Hand auf Alis Schulter legt und äußert: „*david hat VORurteile gegen deine serien;*“ (Z. 793). Ali stellt daraufhin explizite Distinktion her (Z. 795–800), indem er zu den Serien „*steht*“, die zuvor Gegenstand der Anfechtung seitens David waren. Damit löst er eine Art „Distinktions-Kaskade“ aus, da danach sowohl Igdir als auch Gisem seine Formulierung übernehmen (Z. 801, 802). Tatsächlich hat allerdings zuvor nur Gisem eine mit Ali vergleichbare Erfahrung gemacht, da sie ihre Präferenz für Bollywood sehr ausgiebig verteidigen muss (vgl. Analyse von Beispiel 22). Vor diesem Hintergrund können die Distinktionsaktivitäten von Igdir und Gisem auch wiederum als Vergemeinschaftungsangebot an Ali verstanden werden. Vergemeinschaftung und Distinktion als komplexe, interaktive Ziele, die eng mit dem Partizipationsbestreben zusammenhängen, bilden die Grundlage für die Analysen der Positionierungspraktiken in den Kapiteln 7 und 8.

6.3 Rekonstruktion der kommunikativen Aufgaben

Die Analyse bezieht ebenfalls ein, von welchen Möglichkeiten, auf den Gesprächsgegenstand interaktiv zu verweisen, die Teilnehmenden Gebrauch machen. Aus den bisher analysierten Beispielen lässt sich bereits erkennen, dass Positionierungen sich insbesondere in Form von *Bewertungen* von Serien (wie in Beispiel 7) manifestieren und *wissensbezogene* Aushandlungen von Serien (wie in Beispiel 6) begünstigen. Beides wird in Anlehnung an Hausendorfs Studien zur Kunstkommunikation (vgl. u.a. Hausendorf 2007, 2012, 2016 und Abschnitt 2.2.2 sowie 2.2.3) als *kommunikative Aufgaben* verstanden, d.h. als „Antworten auf Fragen, [...] die es kommunikativ zu bearbeiten gilt“ (Hausendorf 2012: 99). Die Aufgaben, die die Teilnehmenden in den vorliegenden Gesprächsdaten als Antworten auf „zugrunde liegende Fragen“ bearbeiten – die sich aus der Instruktion und der Kontextualisierung des Gesprächstyps ergeben –, lassen sich empirisch rekonstruieren als

⁵ Vgl. dazu auch die Analysen zu Beispiel 17 und in den Abschnitten 8.1.4 und 9.1.1.

Bewerten und *Wissen anzeigen*. Sie sind angelehnt an die beiden Aufgaben „Bewerten (Was ist davon zu halten?)“ und „Erläutern (Was weiß man darüber)?“ (Hausendorf 2011: 524), die Hausendorf im Kontext von Kunstkommunikation identifiziert, unterscheiden sich jedoch aufgrund ihrer empirischen Fundierung von Hausendorfs Befunden folgendermaßen:

- *Bewerten* – beantwortet die Frage danach, wie die Teilnehmenden konkrete Serienproduktionen bzw. Serien als narrativ und ästhetisch gestaltete Medienprodukte auf einer abstrakteren Ebene und/oder serienrezeptionsbezogene Aspekte in positiver oder negativer Weise bewerten.
- *Wissen anzeigen* – beantwortet die Frage danach, wie gut die Teilnehmenden konkrete Serienproduktionen bzw. Serien als narrativ und ästhetisch gestaltete Medienprodukte und/oder serienrezeptionsbezogene Aspekte kennen sowie welche Wissens Elemente ihnen bekannt sind und wie viel sie (nicht) wissen (wollen).

Diese Verweisvarianten sind nicht dichotom aufzufassen, sondern werden immer wieder in ihrem Zusammenspiel und ihrer Funktion für die Herstellung von Vergemeinschaftung und Distinktion analysiert. In der Regel werden Elaborierungen und Begründungen, die über minimale evaluative oder epistemische Displays (i.S.v. „das finde ich gut“ oder „das kenne ich auch“) hinausgehen, vorgenommen bzw. bei Ausbleiben eingefordert. Im Folgenden werden beide kommunikativen Aufgaben zunächst separat anhand einer fortlaufenden Gesprächssequenz näher erläutert, bevor in Abschnitt 6.4 auf deren Zusammenhang eingegangen wird.

6.3.1 Bewerten

Mit der Instruktion der Forscherin, sich über Serien zu unterhalten, die die Jugendlichen *gerne* schauen, ist die kommunikative Aufgabe des Bewertens schon implizit angelegt. Deutlich wird das auch an Alis Formulierung in Beispiel 7, er würde zu den von ihm favorisierten Serien „*stehen*“ (MNG13, Z. 796). Anhand der folgenden Sequenz zu der Serie SCRUBS wird weiterführend herausgearbeitet, wie Bewertungen für die in Abschnitt 6.2 angeführten interaktiven Ziele funktionalisiert werden.

(8) *oh ich LIEbe es;*

176 BIL: aber,

177 (.) in letzter zeit guck ich auch eine ALte serie die gar nicht
mehr lÄUft;

178 LEN: [WELche;]
 179 BIL: [scrubs] die ANfänger;
 180 LEN: [.hh oh::]
 181 NEL: [oh ich LIEbe es;]
 182 JOS: [oh::]
 183 MAR: [ja diese [SErie,]]
 184 EMI: [ja;]
 185 BIL: [die is so] [GEIL;=ne,]
 186 NEL: [[das is eine] der BESTen serien;]
 187 MAR: [scrubs is SO schlecht;=ne,]
 188 MAG: hab ich letztens erst DURCHgesehen;
 189 MAR: geht GAR nich;=[ne,]
 190 NEL: [RAUS;] ((lacht))
 191 MAG: [das is SO,]
 192 MAR: [(lacht)]

MNG11, 3:12–3:24

Bilel nennt zunächst nicht den Titel, sondern kündigt die Serie an als eine „*ALte serie die gar nicht mehr läuft*“, (Z. 177). Auf seine Präzisierung hin, dass es sich dabei um SCRUBS handelt, folgen viele parallele Äußerungen in Form von „extreme case-Formulierungen“ (Pomerantz 1986) (Z. 181, 186) und Interjektionen (Z. 180, 182), die eine positive Bewertung ausdrücken. Bilel kommuniziert während dieser Bewertungskaskaden ebenfalls seine sehr positive Haltung gegenüber der Serie: „*die is so GEIL;=ne*“, (Z. 185). Bilel, Leni, Emilia und Nelli vergemeinschaften sich, indem sie sich in ihrer Bewertung wechselseitig bestätigen und zustimmen. Martha zeigt in dieser Sequenz als einzige Teilnehmerin eine negative Haltung gegenüber der Serie mit einer Äußerung an, die zwar syntaktisch mit Bilels Äußerung aligniert ist, aber keine Zustimmung aufweist: „*scrubs is SO schlecht;=ne*“, (Z. 187). Damit signalisiert sie ähnlich wie Tim in Beispiel 6 Distinktion von der Mehrheit der Gruppe (siehe auch Z. 189). Die Folgebehandlung der Gruppe ist ebenfalls mit diesem Fall vergleichbar, da Martha aufgrund ihrer negativen Bewertung – scherzhaft – als „*raus*“ (Z. 190) positioniert wird.

Bewerten als kommunikative Aufgabe bietet also Möglichkeiten zur Etablierung von Vergemeinschaftung bzw. Distinktion, aber auch für das Ziel der Partizipation. Denn nachdem Bilel mit SCRUBS eine Serie genannt hat, die er gerne schaut, ist es für die anderen notwendig, sich ebenfalls dazu zu positionieren, um an der folgenden Sequenz partizipieren zu können. Über zustimmende Bewertungen, wie sie Nelli, Emilia und Leni produzieren, beteiligen sie sich an der Interaktion im Sinne der Instruktion. Martha partizipiert zwar ebenfalls, indem sie eine Bewertung äußert, doch da diese Bewertung nicht von den anderen geteilt wird, hat sie Schwierigkeiten, zu partizipieren (vgl. Z. 190): So minimieren sich

tatsächlich ihre Redebeiträge im Laufe der SCRUBS-Sequenz im Kontrast zu den vorherigen und nachfolgenden Sequenzen. In dieser Studie werden somit evaluative Positionierungen der Teilnehmenden analysiert, die sich in einem Kontinuum zwischen negativ über neutral bis positiv befinden und über die per Zweitbewertung Zustimmung oder Widerspruch ausgedrückt werden kann (vgl. auch Abschnitt 4.3). Für Serienkommunikation ist Bewerten in hohem Maße von Bedeutung, da Serien als ästhetisch gestaltete Erzeugnisse eine subjektive Beurteilung bereits nahelegen (vgl. Abschnitt 2.2.3).

6.3.2 Wissen anzeigen

Aus der Analyse von Beispiel 8 kann geschlossen werden, dass sowohl für Gesprächspartizipation als auch für Bewertungen eine grundlegende Kenntnis des Gesprächsgegenstands die Voraussetzung darstellt (vgl. dazu auch Pomerantz 1984). Anders gesagt: Wenn Martha nicht wüsste, um was für eine Serie es sich bei SCRUBS handelt, wäre es unwahrscheinlich, dass sie ihre Bewertung mit einer entsprechend hohen epistemischen Gewissheit („*scrubs is SO schlecht;=ne*“, Z. 185) ausgestattet hätte.

Es ist also in der Regel notwendig, dass sich serienbezogene Wissens Elemente im common ground (Abschnitt 4.3) der Interagierenden befinden. In Anlehnung an Heritage (2012, 2012) Terminologie können die Teilnehmenden über ihre epistemische Haltung einander signalisieren, dass sie graduell über mehr Wissen als die anderen verfügen – dann ist ihr epistemischer Status K^+ einzustufen – oder weniger wissen (K^-), wobei das Wissen wiederum hinsichtlich seiner Tiefe bzw. Oberflächlichkeit variieren kann. Bezogen auf den Gesprächsgegenstand kann sich das Wissen der Beteiligten zu einer spezifischen Serie also graduell von keiner Kenntnis des Titels über Hören-Sagen bis zu detailliertem Hintergrund-Wissen erstrecken; analog zu Keplers (1994: 241) Unterscheidung zwischen „Primär-Wissenden“, Personen, die über (Medien-)Wissen aus zweiter Hand verfügen, und solchen, die den rekonstruierten Inhalt überhaupt nicht kennen (vgl. Abschnitt 2.2.3). Das wird anhand der Fortsetzung zur SCRUBS-Sequenz in Beispiel 8 im Folgenden erläutert:

(9) die LETZte folge is so süß,

193 BIL: ey DIEser,
 194 ey ich FINde diesen äh;
 195 wie HEIßT der noch mal,=schieße;
 196 MAG: jD;

197 NEL: j<<lachend>[d>]
 198 BIL: [jD] den find ich AUCh [gut;]
 199 NEL: [turk;]
 200 MAG: [turk;]
 201 JOS: [turk;]
 202 BIL: [turk und dann äh [((unverständlich))]
 203 MAR: [((lacht)) turk is so [((unverständlich))]
 204 NEL: [doctor COX,]
 205 BIL: DOctor,
 206 NEL: cox;
 207 EMI: [cox]
 208 BIL: [COX] ja;
 209 LEN: [wie fin,]
 210 BIL: [[die sind] ALle [so gut;]]
 211 NEL: [doctor cox is der BEStE;]
 212 JOS: [der is RIChtig] [cool;]
 213 NEL: [das is] der der immer
 meine LIEbe sagt;=ne,
 214 MAR: [((unverständlich))]
 215 LEN: [das lief] doch immer bei malcom MITtendrin und
 ähm [(xxx)]
 216 NEL: [ja;;]
 217 JOS: [da,]
 218 (--) der hat [einfach n KIND;=ne,]
 219 LEN: [da auf pro SIEben;=ne,]
 220 BIL: [ja ja;]
 221 MAG: [mhM;]
 222 JOS: oh ich liebe das ENde von scrubs;
 223 NEL: [OH ja;]
 224 JOS: [wo sie dann] (.) wirklich zuSAMnen sind die [beiden,]
 225 MAG: [mhM,]
 226 JOS: und sie is auch SCHWANger,
 227 und dann?
 228 .h die [LETZte] folge is so süß,
 229 EMI: [(xxx)]
 230 JOS: man sieht so auf so ner LEINwand,
 231 die ganze story [von,]
 232 NEL: [ja;]
 233 LEN: [ja;]
 234 JOS: die is so !SÜß! die fol[ge;]
 235 EMI: [ja] aber irgendwann kommen doch diese
 ganzen NEUen [(dazu.)]
 236 NEL: [ja die] neue staffel is richtig [SCHEIße;]
 237 JOS: [ja aber,]
 238 MAG: [die neue] is,
 239 die guck ich [AUCh nich mehr;]

240 JOS: [ja ich guck auch nur] bis jD weg war;
 241 LEN: ich finde allgeMEIN so,
 242 wenn man so ne neue STAffel dreht,
 243 mit neuen DARstellern ne,
 244 =[das geht GAR nich;]
 245 MAG: [ja;]
 246 MAR: [das GEHT nich;]
 247 EMI: irgendwann ergibt das GAR keinen sinn [mehr;]
 248 LEN: [ja;]
 249 BIL: [aber] jd kommt ja
 manchmal VOR noch;

MNG11, 3:24–4:07

Neben weiteren Bewertungen der Figuren (Z. 103–213), der Qualität einzelner Staffeln (Z. 235–240) und Episoden (Z. 222–234) spielt hier das Anzeigen von (ausreichendem) Wissen zur Partizipation und Vergemeinschaftung sowie Distinktion eine Rolle. Es beginnt damit, dass Bilel den Namen einer Figur sucht (Z. 195), woraufhin ihm zwei Teilnehmende eine „candidate answer“ (Pomerantz 2009) anbieten (Z. 196–197), die Bilel ratifiziert. Dann folgen diverse überlappende Äußerungen, in denen Magnus, Josefine, Bilel, Nelli und Emilia mehrere Figuren aufzählen und einander in ihrer Bewertung diesbezüglich bestätigen. Die mehrfache Nennung der Figurennamen⁶ seitens fast jedes Gruppenmitglieds erfüllt mehrere Funktionen: Auf den ersten Blick wird dadurch Bilels eingangs angezeigte Wissenslücke behoben. Dadurch zeigen die Jugendlichen aber auch an, über einen geteilten common ground die Serie betreffend zu verfügen, wodurch sie einerseits Partizipationsbereitschaft signalisieren sowie sich gegenseitig Partizipation ermöglichen, und sie sich andererseits zugleich über ihr geteiltes Wissen (als Grundlage für eine geteilte Bewertung) miteinander vergemeinschaften.

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass die Teilnehmenden im Laufe dieser Sequenz unterschiedliche Arten von Wissenselementen in die Interaktion einbringen und darüber einen unterschiedlichen epistemischen Zugang zu der Serie kommunizieren. Während Bilel die Bewertung der Hauptfiguren initiiert, verweist Leni auf den Distributionskanal und -kontext der Serie (Z. 215–219) und Josefine gibt Detail-Wissen zur Bewertung preis, das sich auf konkrete Handlungselemente der Serie bezieht (Z. 222–234). Die Angabe, dass es sich um das „ENDe“ (Z. 222) bzw. die „LETZte folge“ (Z. 228) handelt, gibt zudem einen Hinweis darauf, dass Josefine die komplette Serie kennt (wenn man von linearen Rezeptionsgewohnheiten ausgeht). Ihre epistemische Haltung signalisiert daher zum einen

⁶ Zur Bedeutung der expliziten Nennung von Figurennamen vgl. Abschnitt 8.1.4.

einen fundierten epistemischen Zugang zu der Serie und zum anderen eine hohe epistemische Gewissheit. Dadurch beansprucht sie das epistemische Recht zur Evaluation. Ihre Bewertung wird interaktiv ratifiziert (Z. 225, 232–233), so dass ihr ebenfalls die epistemische Autorität zur Bewertung zugeschrieben wird und sie sich als Expertin positionieren kann (vgl. Ausführungen und Definitionen der Begriffe in Abschnitt 4.3). Anschließend initiiert Emilia eine heruntergestufte Bewertung der Serie, die implizit ebenfalls auf einen hohen epistemischen Zugang schließen lässt, so dass nun sie das epistemische Recht zur Evaluation beansprucht und dadurch, dass sich die anderen ihrer Bewertung zustimmend anschließen, ebenfalls als (kritische) Expertin für die Serie positioniert wird. Martha – die sich als einzige gegen die Serie positioniert (Beispiel 8), – äußert nur eine kurze Bewertung zu der Figur Turk (Z. 203) und partizipiert erst dann wieder am Gespräch, als das Thema auf eine abstraktere Ebene verschoben wird. Sie beteiligt sich zustimmend an der nachfolgenden Interaktion zu Lenis Aussage, dass Serien an Qualität verlieren würden, wenn Staffeln mit neuen Schauspieler*innen gedreht werden (Z. 241–248; vgl. zu diesem Aspekt auch Abschnitt 8.1.4).

Da Wissenskommunikation für die vorliegenden Gesprächsdaten als kommunikative Aufgabe betrachtet werden kann, finden sich auch keine komplexen Einstiege in Belehrungen, wie sie von Keppler (1989) beschrieben werden (vgl. dazu etwa die Analyse von Beispiel 25). Zusammenfassend werden in dieser Arbeit epistemische Positionierungen der Teilnehmenden analysiert, die sich in einem Kontinuum zwischen einem niedrigen bis zu einem hohen epistemischen Status befinden. Ein Ziel der Analyse besteht darin, Praktiken herauszuarbeiten, mit denen die Teilnehmenden – wie Josefine hier für SCRUBS – epistemische Autorität zur Bewertung beanspruchen (vgl. Abschnitt 4.3) und sich damit als Expert*innen positionieren (Kapitel 7). Wie in Abschnitt 2.2.3 diskutiert, spielt für Serienkommunikation – im Unterschied zu anderen Formen der Medienkommunikation – die Variabilität des common ground eine zentrale Rolle: Serien bieten hochgradig individualisierte Möglichkeiten zur Rezeption, so dass die Teilnehmenden nie sicher sein können, *wie viele* Episoden oder gar Staffeln einer Serie die anderen Gruppenmitglieder gesehen haben. Zudem können sie auch nicht davon ausgehen, dass alle das Gesehene ähnlich interpretieren. Um dennoch das Ziel der Gesprächspartizipation zu erreichen, ist es einerseits notwendig, epistemische Asymmetrien abzubauen (Abschnitt 7.1.1), andererseits aber auch niemanden zu spoilern (Abschnitt 8.2.3).

6.4 Zum Zusammenhang zwischen Wissen und Bewerten im Rahmen von Serienkommunikation: (un-)wissende Unterstützer*innen und Kritiker*innen

Um die in den vorherigen Abschnitten dargestellten Prozesse der Vergemeinschaftung und Distinktion zu erfassen, wurde eine Visualisierungshilfe entwickelt, die es im Rahmen des erarbeiteten Modells erlaubt, den Zusammenhang zwischen epistemischen und evaluativen Positionierungen innerhalb einer Sequenz schematisch abzubilden. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Teilnehmenden in Bezug auf eine konkrete Serie⁷ epistemisch und evaluativ in einem ‚Feld‘ positionieren, das in Form eines zweidimensionalen Koordinatensystems dargestellt werden kann. Auf der X-Achse wird eine Person über ihren rekonstruierten epistemischen Status (zwischen K^+ und K^-) und auf der Y-Achse über ihre angezeigte Bewertung (positiv/negativ) bezogen auf eine Serie eingeordnet. Abbildung 6.1 verdeutlicht diesen Zusammenhang:

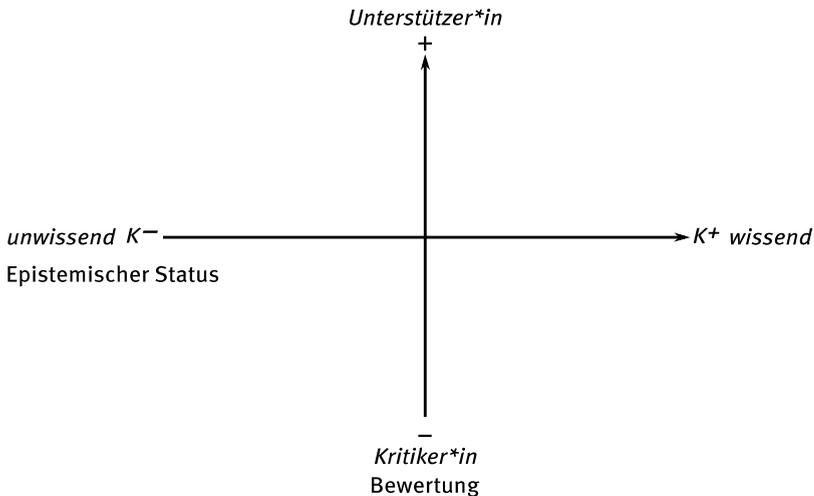


Abb. 6.1: Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen von Interagierenden.

⁷ Vgl. zur Unterscheidung zwischen konkreten und abstrakten Positionierungsobjekten Abschnitt 6.5.1.

Wendet man dieses Schema auf die Sequenz zu SCRUBS an, wie sie in den Abschnitten 6.3.1 und 6.3.2 analysiert wurde, so ergeben sich folgende Konstellationen im zeitlichen Verlauf (Abbildung 6.2): Alle Gruppenmitglieder außer Martha zeigen zu Beginn der Sequenz, dass sie die Serie kennen und mögen, daher sind sie im oberen rechten Quadranten als wissende Unterstützer*innen eingeordnet, wobei die Einordnung keine absoluten Positionen suggerieren soll. Martha ist die einzige Teilnehmerin, die die Serie zwar kennt, sie aber negativ bewertet – daher kann sie in dem unteren rechten Quadranten verortet werden. Die Linien um die Sprecher*innenkürzel zeigen in Form von drei Abstufungen die Intensität der geäußerten Haltung an (vgl. zur Unterscheidung zwischen Intensität und Explizitheit Abschnitt 3.3, Merkmal (6)). So kommuniziert Magnus seine Haltung gegenüber der Serie – verglichen mit den anderen Beteiligten – am wenigsten intensiv (Z. 188). Im Verlauf der Sequenz verschiebt Nelli ihre Haltung, indem sie äußert, dass sie die neueren Staffeln schlechter findet als die älteren. Sie erhält Zustimmung von Josefine, Emilia, Magnus und Leni, die ihr daher in der Änderung ihrer Haltung gegenüber der Serie folgen; lediglich Bilel bleibt demgegenüber indifferent. Diese Veränderung wird in der zweiten Abbildung dergestalt visualisiert, dass die Teilnehmenden sich zum Ende der Sequenz eher als wissende Kritiker*innen der Serie positionieren – wobei diese Positionierung eine punktuelle Relation zu den anderen Interagierenden abbildet. Insgesamt ergibt sich die Perspektive der Visualisierung aus der sequenziellen Analyse des Gesprächsausschnitts heraus, sodass darin retrospektiv schematisch Prozesse innerhalb der Sequenz abgebildet werden.

Der Mehrwert dieser schematischen Darstellung liegt darin, Analyseergebnisse einzelner Sequenzen nicht nur auf einen Blick sichtbar zu machen, sondern auch Fälle systematisch auf diesen Aspekt hin miteinander vergleichen zu können. Dabei muss natürlich bedacht werden, dass es sich – wie bei allen Formen der visuellen Aufbereitung von Datenmaterial im qualitativen Forschungsparadigma – um interpretative Konstrukte seitens der Forscher*innen handelt. Im Laufe der Analysen in Kapitel 7 wird punktuell auf diese Form der Visualisierung zurückgegriffen, um die Positionierungspraktiken der Teilnehmenden darzustellen; in Kapitel 9 wird der Zusammenhang zu den Analyseergebnissen in Kapitel 8 hergestellt.

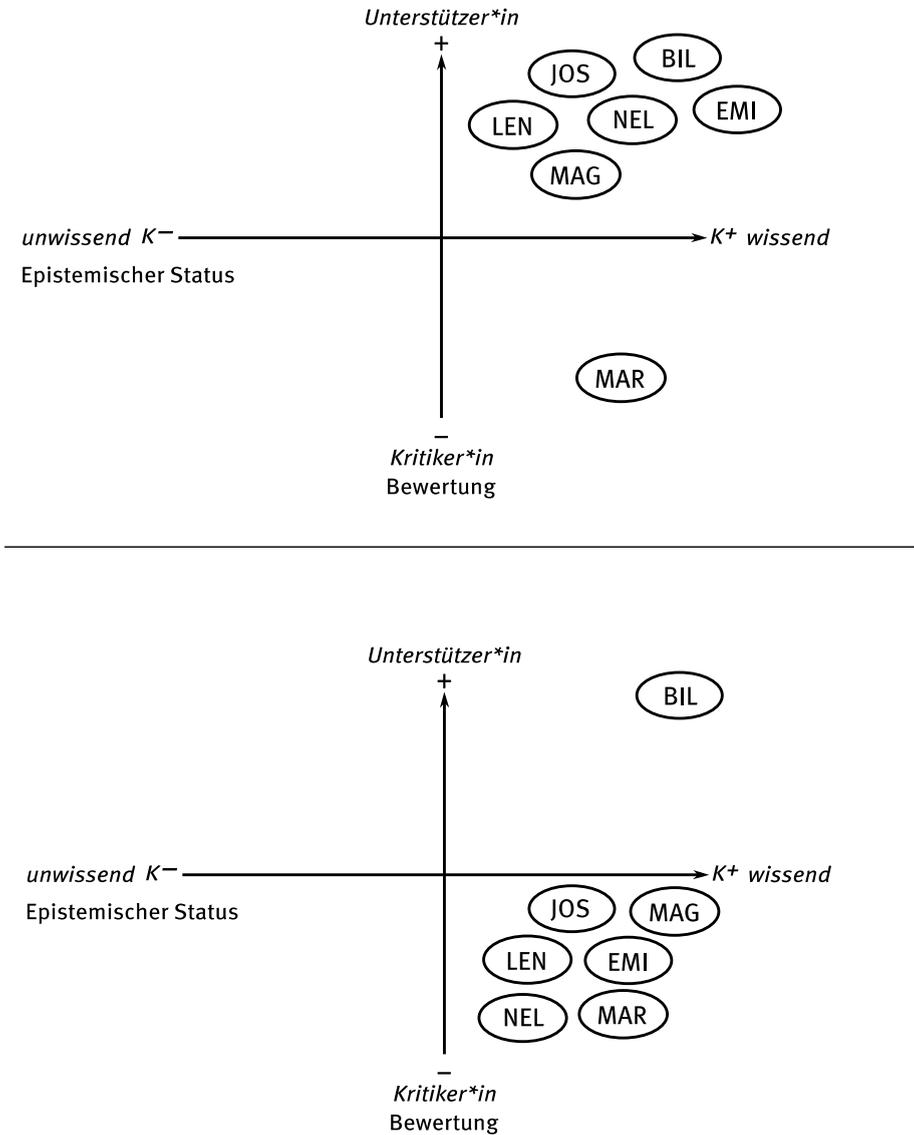


Abb. 6.2: *Oben:* Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf die Serie SCRUBS zu Beginn der Sequenz. *Unten:* Veränderungen der relativen Positionierungen am Ende der Sequenz. Die Stärke der Linien um die Sprecher*innensiglen gibt die relative Intensität der Positionierungen an.

Insgesamt kann bisher für die Analyse von Positionierungen festgehalten werden, dass die Teilnehmenden die Interaktionssituation folgendermaßen gestalten: Sie behandeln die Instruktion als eine gemeinsam und diskursiv zu bearbeitende Aufgabe unter den kontextuellen Bedingungen von Institutionalität und Öffentlichkeit, wobei sie dem Prinzip der Kooperativität (der Forscherin gegenüber und untereinander) folgen. Das heißt, sie gestalten das Gespräch interaktiv und relational, indem sie sowohl selbst daran partizipieren als auch anderen Personen Partizipation ermöglichen. So stellen sie punktuell und dynamisch Gemeinschaft und Abgrenzung her, indem sie eine epistemische und/oder evaluative Haltung gegenüber dem Gesprächsgegenstand kommunizieren, die sich im Laufe der Sequenz verändern kann. Damit werden die Merkmale von Positionierungen (1) Kontextgebundenheit, (2) Interaktivität und Relationalität sowie (3) Dynamik (vgl. Ausführungen in Abschnitt 3.3) berücksichtigt. Merkmal (4) der Gegenstandsbezogenheit wird im Folgenden weiter ausdifferenziert.

6.5 Umgang mit dem Gesprächsgegenstand

Im Folgenden werden Serien als Gesprächsgegenstand in den Blick genommen. Dafür wird zunächst herausgearbeitet, welche thematischen Aspekte die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen relevant setzen (Abschnitt 6.5.1). Anschließend wird erläutert, welche Ressourcen die Jugendlichen verwenden, um sich in Bezug auf den Gegenstand zu positionieren (Abschnitt 6.5.2). Diese Ressourcen werden in Anlehnung an die Formen von Positionierungen in Abschnitt 3.2 beschrieben. Abschließend wird die Funktion des Gesprächsgegenstands als sequenzstrukturierendes Mittel dargestellt (Abschnitt 6.5.3) sowie erläutert, welche Konsequenzen sich daraus für die Analyse ergeben.

6.5.1 Das Positionierungsobjekt – interaktiv relevant gesetzte Aspekte des Gegenstands

Der thematische Rahmen der Gespräche ist zwar durch die Instruktion vorgegeben (vgl. Abschnitt 6.1.1), die weitere inhaltliche Ausgestaltung in Form von Subthemen ist jedoch den Teilnehmenden überlassen. So wird in Anlehnung an Du Bois' *stance object* (vgl. Abschnitt 3.2.4.3) in dieser Arbeit der Gesprächsgegenstand – Serien als ästhetisches und narratives Erzeugnis (vgl. Kapitel 2) – als *Positionierungsobjekt* definiert. Serien bilden den zugrundeliegenden Referenzrahmen für die Interaktion, auf den die Teilnehmenden die meiste Zeit über Bezug nehmen und an dem sie sich gesprächsstrukturell orientieren. Es wird in dieser Studie

empirisch rekonstruiert, welche Aspekte des Positionierungsobjekts die Teilnehmenden durch epistemische und evaluative Bezugnahmen in welcher Art und Weise mit Bedeutung versehen. Damit beschränkt sich der analytische Fokus auf die erste der von Kiesling (2016) beschriebenen Dimensionen – diskursive Repräsentationen (vgl. Abschnitt 3.2.4.3) –; metakommunikative Äußerungen werden nicht berücksichtigt und Interagierende, denen der Platz des Objekts zugewiesen wird, nur punktuell analytisch einbezogen.

Das Positionierungsobjekt kann vielfältig ausgestaltet sein. Häufig besteht es aus einer konkreten Serie, wie in Beispiel 8 (SCRUBS) oder 12 (ADVENTURE TIME). Für das Sprechen über konkrete Serien ist für die Partizipation und Vergemeinschaftung bzw. Distinktion relevant, was und wie viel die Interagierenden darüber wissen und wie sie die Serie davon ausgehend bewerten. So können sie über ihre entsprechend empirisch rekonstruierten epistemischen und evaluativen Haltungen in das in Abschnitt 6.4 skizzierte Koordinatensystem eingeordnet werden. Konkrete Positionierungsobjekte werden primär in Kapitel 7 unter dem Begriff der *lokalen Reichweite* von Positionierungen analysiert. Positionierungsobjekte können aber auch abstrakter ausfallen und sich in Diskussionen über Serienformen (wie in Beispiel 11), Serialität (Abschnitt 9.1.1) oder Serienrezeption (Beispiel 52) manifestieren. Partizipation und Vergemeinschaftung bzw. Distinktion werden dann über diesbezüglich (nicht) geteiltes Wissen oder Bewertungen erreicht. Geteiltes Wissen bzw. geteilte Bewertungen beim Sprechen über abstrakte Positionierungsobjekte sind – überwiegend – *nicht* auf die Rezeption einer konkreten Serie (oder Serien generell) angewiesen, sie erfordern also keinen epistemischen Zugang zu einem spezifischen Medienprodukt. So kann sich beispielsweise Martha zu dem abstrakteren Sachverhalt – neue Staffeln einer Serie werden mit wechselnden Schauspieler*innen gedreht – positionieren, auch ohne dass sie eine gerade diskutierte Serie (gut) kennt (vgl. Beispiel 9). Stattdessen spielen vor allem kulturell geteilte und sozial erworbene und erlernte Wissensdomänen sowie Wertungen eine Rolle für Positionierungen. Aus diesem Grund werden solche Positionierungen, die in Kapitel 8 analysiert werden, als Positionierungen mit *globaler Reichweite* bezeichnet.

Grundlegend kann beim Positionierungsobjekt nicht nur zwischen konkreten und abstrakten Objekten unterschieden werden, sondern auch, ob die Teilnehmenden eher medien- oder eher rezeptionsbezogene Aspekte thematisieren. Medienbezogene Aspekte verweisen auf Serien als gestaltete Produkte und rezeptionsbezogene Aspekte auf die rezipient*innenseitige Wahrnehmung von Serien als gestaltete Produkte. Diese Unterscheidung ist empirisch deswegen relevant, weil sich unterschiedliche diskursive Orientierungen – prototypisch bzw. normativ – der Teilnehmenden in Bezug auf diesen Dimensionen zugrundeliegende Wissensdomänen und Wertungen rekonstruieren lassen (vgl. Abschnitt 8.1 und 8.2).

6.5.2 Gegenstandsbezogene Ressourcen zur Positionierung

Als Ressourcen werden die folgenden Aktivitäten verstanden, mit denen die Teilnehmenden ihre Haltung gegenüber einem Gegenstand anzeigen, wodurch sie sich und andere positionieren können. Die Ressourcen wurden analytisch in Anlehnung an die in Abschnitt 3.2 beschriebenen Varianten der Positionierungsforschung (Kategorisieren, Kontrastieren, narrative und biographische Identitätsforschung) von Positionierungen rekonstruiert:

- Kategorisieren und Zuordnen
- Kontrastieren und Vergleichen
- Rekonstruieren und Inszenieren

6.5.2.1 Kategorisieren und Zuordnen

Die Beschreibung dieser Ressource orientiert sich an den in Abschnitt 3.2.2 dargelegten Grundlagen zum Zusammenhang von Kategorisieren und Positionieren. Damit werden kategoriale Zuordnungen oder Zuschreibungen zu einer Serie oder einer Person erfasst, wobei die meisten Zuordnungen sich auf Serien und Serientypen beziehen (siehe dazu Analysen in Abschnitt 8.1.2), während nominale Personenreferenzen eher selten zu finden sind (siehe dazu Abschnitt 8.2.4.2).

Kategorisieren als Ressource für Positionierungen kann vielfältig funktionalisiert werden. Meistens wird sie dafür genutzt, sich einer geteilten Bedeutung zu vergewissern und wechselseitig Verständnis zu sichern (vgl. dazu auch die Analysen in Abschnitt 9.1.1). Das zeigt sich exemplarisch in dem folgenden Beispiel, in dem eine Serie der Kategorie *case of the week* zugeordnet wird:

(10) *case of the WEEK* (.) folge,

459 FRI: aber wenn man das jetzt (.) NICHT kann,
 460 dann kann es sein dass es SCHWErer ist dass man sich da
 rEINnfindet;
 461 weil man eben nicht MERKT wie;
 462 (--) realITÄTStreu die serie eben ist;
 463 und das (.) ist eigentlich DAS was sie gUt macht.
 464 JAN: ist ist das so ne case of the WEEK (.) folge,
 465 =also se serie also wo: in jeder folge sozusagen ein neuer FALL
 drankommt?
 466 FRI: naJA also es,
 467 (.) ähm nee EIgentlich-
 468 es geht immer um die (.) großen DRoGenbosse;
 469 (-) die_s (.) [<<p>in der (stadt so GIBT.>>)]
 470 JAN: [oke aber es] ist jetzt nicht so wie
 MONK oder so dass da jed,

(11) *es gibt ZWEI arten von serien;*

890 OLE: es gibt ZWEI arten von serien;
 891 EINmal,
 892 eine wie game of THRONES,
 893 =die ne (.) STOrY line hat die von der ersten bis [zur;]
 894 (.) äh LETZten staffel;
 895 JOH: [xxx]
 896 OLE: (-) DURCHgeplant ist und deswegen,
 897 VER: [ja;]
 898 OLE: [wird] da BLEIBT das auch spannend,
 899 UND es gibt welche,
 900 (.) die werden für EIne sta äh staffel gePLANT,
 901 =wie ähm the walking [DEAD,]
 902 JOH: [ja ja]
 903 OLE: (.) und dann haut äh dann zieht das AN,
 904 [und dann] äh denken die sich einfach für die NÄCHste noch mal
 (.) was NEUes aus;
 905 VER: [ja;]
 906 ROB: am schlimmsten [ist EH immer;]
 907 VER: [ja und dann ist] es SCHEISse;
 908 OLE: ja;
 909 VER: jedes [MAL;]
 910 OLE: [und dann] wird_s [immer SCHLECHter;]
 911 VER: [JEdes mal;]

OST11, 52:19–52:41

Diese Sequenz schließt direkt an die Diskussion zu (Un-)logik in Superheldenserien an (vgl. Beispiel 35). Ole kontextualisiert daran anknüpfend metakommunikativ einen transseriellen Kontrast, indem er „ZWEI arten von serien;“ (Z. 890) postuliert, die sich diametral gegenüber stehen. Die erste Art – als deren Vertreter er die Serie GAME OF THRONES anführt (Z. 892) – kategorisiert er als eine Serie mit einer durchgeplanten „STOrY line“ (Z. 893), die zu einer gleichbleibenden Spannung führe (Z. 898). Die zweite Serienart – prototypisch von ihm mit THE WALKING DEAD symbolisiert – kategorisiert er dagegen als eine, die ursprünglich nur für eine Staffel geplant und erst dann weiterentwickelt wurde, als sie Erfolg hatte (Z. 899–904). Gemeinsam mit Verena schreibt Ole in diesem Fall der Serie einen konstanten Qualitätsverlust zu (Z. 905–911). Ole bedient sich hier explikativen Kontrastes (Deppermann 2005; vgl. Abschnitt 3.2.3), indem er Produktionsentscheidungen im Hinblick auf den eigenen Rezeptionsanspruch miteinander vergleicht und begründet. Dabei führt er einen transseriellen Vergleich durch, der einzelne, konkrete Serien als exemplarische Repräsentationen für übergeordnete Typen modelliert. Daran wird nicht nur die evaluative Ausrichtung seiner Positionierung deutlich,

sondern auch die epistemischen Implikationen: Ohne ausreichend fundiertes Wissen könnte er seine Position nicht begründen. Somit positioniert Ole sich als Experte, der sich einerseits durch seine K^+ -Position von den anderen Gruppenmitgliedern abgrenzt und sich andererseits über die geteilte Bewertung mit Verena vergemeinschaftet.

6.5.2.3 Rekonstruieren und Inszenieren

Die Beschreibung dieser Ressource orientiert sich zum einen an den in Abschnitt 3.2.1 herausgearbeiteten Formen der biographischen und narrativen Positionierung, d.h. sie bezieht sich auf von den Teilnehmenden berichtete Rezeptionserfahrungen oder -situationen (vgl. dafür v.a. Abschnitt 8.2.4.1 und 8.2.4.3). Zum anderen bezieht sie sich auch auf berichtende und performative Gesprächsbeiträge, mit denen die Teilnehmenden sich auf die Medienwelt bezogen oder das eigene Erleben bzw. Verhalten in Bezug auf die Medienwelt positionieren. Rekonstruktionen sind von allgemeinen Bezugnahmen auf Aspekte des Gegenstands insofern abzugrenzen, als sie eine strukturierende Selektion narrativer bzw. ästhetischer Elemente – oft in Relation zu der äußernden Person selbst – beinhalten. Sie können den Plot (Beispiel 19), den Handlungsverlauf einer einzelnen Episode oder einer Szene (Beispiel 27) und/oder das eigene Rezeptionserleben (Beispiel 43) betreffen.

Inszenieren bedeutet, dass die Teilnehmenden nicht nur darstellend oder berichtend *über* die Handlung oder eine Figur sprechen, sondern für eine kurze Zeit performativ *mit* der Stimme einer Figur sprechen oder eine Handlung mit dem Körper ausführen. Die Unterscheidung ist vergleichbar mit den von Hausendorf und Quasthoff (2005) beschriebenen Jobs des Elaborierens und Dramatisierens beim Erzählen. Allerdings handelt es sich beim Rekonstruieren dezidiert nicht nur um narrativ ausgestaltete, sondern auch berichtende Äußerungen. Inszenieren ist in den Daten seltener zu finden, was vermutlich auf die Rahmung der Situation als öffentlich (Abschnitt 6.1.2) zurückzuführen ist. Stattdessen greifen die Teilnehmenden eher auf die von Keppler (1989) ebenfalls im Rahmen von Tischgesprächen herausgestellten *Kurzverweise* oder *Belehrungen* zurück, um geteiltes Wissen zu aktualisieren oder epistemische Asymmetrie zu beheben. Genauso können Rekonstruktionen auch als Belege in Argumentationen herangezogen oder als „first“ oder „second stories“ (Sacks 1992: 765) entfaltet werden. Das folgende Fallbeispiel enthält sowohl Rekonstruieren als auch Inszenieren als Ressourcen:

(12) und hat gegen ne SCHEUne gekämpft.

089 JOH: junge das ist die !DÜM!mste [sendung die] es [gibt.]
 090 VER: [<<sehr hoch>nei::n;>]
 091 SON: [was] pasSIERT

da.
092 JOH: was da passiert erKLÄR ich dir;
093 da sind GELbe männchen?
094 und BLAUe [männchen,
095 (.) und toTAL] viele komische [zEIchentrickfiguren,]
096 SEV: [das ist_n HUND;]
097 [hast du das überhaupt]
geGUCKT,
098 JOH: die alle unterschiedlich GROSS sind,
099 (.) ja?
100 (.) und dann FRESSen die sich immer gegenseitig,
101 =ANdauernd wird da IRgendwas gefressen und das ist toTAL,
102 (.) <<p>perverse SCHEIße;>
103 OLE: ich hab_s BILDlich vor augen;
104 JOH: ((lacht))
105 ((lachen))
106 JOH: du kannst dir das genau so VORstellen;
107 und das ist kompletter SCHWACHSinn;
108 (.) und da kämpft der EIne,
109 die sendung die ich geSEHen hab,
110 =da war der GELB,
111 (.) und hat gegen ne SCHEUe gekämpft.
112 (-) gegen ne SCHEUe;
113 ((lachen))
114 (1.0)
115 ROB: <<lachend>is der da GEgen gelaufen oder was;>
116 JOH: nein;
117 (.) die scheune ist AUFGestanden;
118 =die stand vorher im WASSer?
119 und dann ist die scheune AUFGestanden und die haben gekämpft;
120 und die scheune hatte ZWEI augen,
121 (.) ja und die [sieht vorne so aus;]
122 VER: [sicher dass du nichts] geNOMmen hast,
123 irgendwie so; ((lacht))

OST11, 13:46–14:12

Johanns evaluative Kategorisierung als „*IDÜM!mste sendung die es gibt.*“ (Z. 089) bezieht sich auf die Serie ADVENTURE TIME. Ausgelöst durch Sonjas etablierten Zugzwang zur Behebung einer epistemischen Asymmetrie: „*was passIERT da;*“ (Z. 091) beginnt Johann – nach einem metakommunikativen Kommentar, der die folgenden Äußerungen als belehrend rahmt – damit, Handlungselemente der Serie auf einer eher allgemeinen Ebene zu rekonstruieren (Z. 092–102). Trotz der auf den ersten Blick epistemisch ausgerichteten Positionierung zum Schließen einer

Wissenslücke zwischen den Teilnehmenden liegt dennoch der Schwerpunkt auf Bewertungen. Denn Johann lädt primär zum gemeinsamen Vergnügen und Belustigung ein, wodurch er sich mit denjenigen, die ebenfalls zur Scherzinteraktion beitragen, vergemeinschaftet (Z. 103–105). Verenas frotzelnder Kommentar „*hast du das überhaupt geGUCKT*,“ (Z. 097) – der durchaus seine epistemische Autorität zur Bewertung in Frage stellen könnte (vgl. dazu Analysen in Abschnitt 7.1.3) – wird ignoriert.



Abb. 6.3: JOH: und die scheune hatte ZWEI augen,

Stattdessen fährt Johann mit seiner Rekonstruktion fort und begibt sich auf die Ebene der Handlungselemente einer spezifischen Episode, die er rekonstruiert (Z. 106–121). An dieser Stelle greift er zu inszenierenden Elementen. Wie in Abbildung 6.3 visualisiert, formt Johann mit seinen Händen die Augen der Scheune, während er formuliert: „*und die scheune hatte ZWEI augen*,“ (Z. 120), so dass er kurzzeitig zur Veranschaulichung die Rolle der Figur der Scheune einnimmt. Auch damit evoziert er einerseits Belustigung und frotzelnde Kommentare (Z. 122–123), stützt aber zugleich epistemisch seine evaluative Argumentation, da er zuvor die Serie als „*größte[n] QUATSCH*,“ (Z. 079) bezeichnet hatte. Über die Scherzinteraktion wird hier auch Vergemeinschaftung hergestellt, an der Verena sich zwar teilweise beteiligt, sich dann durch ihre Kommentare aber auch davon distanziert.

Über die hier beschriebenen Ressourcen wird analytisch einbezogen, wie die Teilnehmenden ihre epistemische und/oder evaluative Haltung zu dem Gegenstand signalisieren. Je nachdem, wie die Ressourcen interaktiv aufgegriffen und behandelt werden, können sie Positionierungsdynamiken und damit das Herstellen von Vergemeinschaftung und Distinktion ermöglichen.

6.5.3 Der Gegenstand als sequenzstrukturierendes Mittel

In diesem Abschnitt wird dargestellt, welche Funktion dem Gegenstand für die Gesprächsorganisation zukommt. Während in Abschnitt 6.1 gezeigt wurde, dass die Teilnehmenden die Situation als aufgabenorientierte Interaktion behandeln, wird daran anknüpfend im Folgenden aufgezeigt, dass sie die Gespräche entlang der thematischen Vorgabe der Instruktion strukturieren und organisieren. Die meisten Gesprächssequenzen werden dadurch initiiert, dass sich der Gesprächsgegenstand ändert, zum Beispiel indem über eine andere Serie, Rezeptionsvorlieben o.Ä. gesprochen wird. Die Daten wurden dafür einer detaillierten sequenziellen Analyse im Sinne des *next-turn-proof-procedures* (Abschnitt 4.1) unterzogen, um die Sequenzstrukturierung identifizieren zu können (vgl. auch Abschnitt 5.2).

Darüber wurde herausgearbeitet, dass die Interagierenden eine neue Sequenz häufig dadurch initiieren, dass sie einen neuen thematischen Aspekt des Gesprächsgegenstands als Positionierungsobjekt (Abschnitt 6.5.1) in die Interaktion einbringen. In Anlehnung an die rekonstruierten kommunikativen Aufgaben (Abschnitt 6.3) indizieren die Teilnehmenden den Gegenstand, indem sie ihm gegenüber eine epistemische und/oder evaluative Haltung kommunizieren. Dadurch, dass die anderen Beteiligten im Folgenden ebenfalls epistemische und/oder bewertende Äußerungen anschließen, entwickeln sich Positionierungssequenzen. Somit wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Wiesner (2014) von Gegenstandspositionierungen gesprochen (vgl. Merkmal (4) in den Abschnitten 3.2.5 und 3.3). Damit wird auch der potentiellen Ubiquität von Positionierungen (Aspekt (5); vgl. Abschnitt 3.3) analytisch begegnet, indem sie über die epistemische und/oder evaluative Indizierung eines (neuen) Gegenstands oder Gegenstandsaspekts identifiziert werden.

Diese Indizierung wird für diese Studie als *Etablieren eines Positionierungsobjekts* bezeichnet. Damit kann eine explizite oder implizite Selbst- und/oder Fremdpositionierung und/oder ein Positionierungsangebot einhergehen, je nachdem, wie eindeutig die Haltung auf der interaktiven Oberfläche erkennbar ist. Zudem können die Positionierungen unterschiedliche Grade an Intensität aufweisen (Aspekt (6); vgl. Abschnitt 3.3 und 6.4). Die sich in den meisten Fällen anschließende Aushandlungssequenz beinhaltet dann Folgepositionierungen, die gleichermaßen epistemisch und/oder evaluativ auf das Objekt bezogen sein können und sich üblicherweise an der initialen Positionierung ausrichten, also Alignment im Sinne des stance-Dreiecks (vgl. Abschnitt 3.2.4) signalisieren. Folgepositionierungen finden zwar überwiegend statt, es gibt aber auch Fälle, in denen erste Positionierungen nicht aufgegriffen werden. Nach Beendigung einer Sequenz kann ein neues serienbezogenes Positionierungsobjekt etabliert werden oder die Teilnehmenden machen etwas anderes zum Thema, wie z.B. die Aufnahmesitua-

tion, Vorkommnisse in der Schule o.Ä. So lässt sich folgende Sequenzstruktur empirisch rekonstruieren:

- Etablieren eines Positionierungsobjekts
- Erste Positionierungen
 - Anzeigen der eigenen evaluativen und/oder epistemischen Haltung⁸
 - explizite Selbstpositionierung
 - Zuschreiben einer epistemischen (seltener: evaluativen) Haltung an (mindestens) eine andere Person
 - explizite Fremdpositionierung, ggf. auch implizite Selbstpositionierung
 - Erfragen der epistemischen und/oder evaluativen Haltung von (mindestens) einer anderen Person
 - implizite Selbstpositionierung
- Folgepositionierungen
 - Etablieren weiterer Selbst- und/oder Fremdpositionierungen
 - Aufrechterhalten von Selbst- und/oder Fremdpositionierungen
 - Modifizieren von Selbst- und/oder Fremdpositionierungen
- Abschließen und ggf. Überleiten zu einem neuen oder modifizierten Positionierungsobjekt

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte detaillierter und anhand von exemplarischen Fallbeispielen beschrieben. Mit dem Etablieren eines Positionierungsobjekts geht häufig schon eine erste Positionierung der sprechenden Person durch *Anzeigen* der eigenen Haltung einher. Das ist etwa in Beispiel 17 der Fall, wenn Ali eine neue Sequenz an die vorherige Sequenz kontextualisierend anschließt: „*so SOWAS⁹ würd mich AUCH ziemlich Anprechen, aber was mich zum beispiel am MEISTen anspricht, sind filme so die im MITtelalter spielen oder sowas; sowas wie game of THRONES die haben (.) so n mittelal, mit MITtelalterliche (.) äh:m; (-) halt, (.) mit MITtelalterlich dargestellt; =und das MAG ich; (MNG13, Z. 232–239). Er zeigt seine positive evaluative Haltung in Bezug auf mittelalterliche Serien an und etabliert damit zugleich GAME OF THRONES als Vertreter dieses Genres als Positionierungsobjekt, woraufhin sich Folgepositionierungen der Gruppenmitglieder anschließen (Z. 240–258).*

Eine erste Positionierung kann auch mit dem *Zuschreiben* einer Haltung an die Gruppenmitglieder beginnen. So rahmt beispielsweise Burim, gefragt von Lara, was er „*NOCH,*“ (EMS51, Z. 064) gucken würde, seine Präferenzen folgenderma-

⁸ Hier synonym zu *stance* gebraucht; vgl. Ausführungen in Abschnitt 3.2.4.

⁹ Anmerkung: „*sowas*“ bezieht sich auf den vorher von anderen Gruppenmitgliedern erläuterten Plot der Serie ICERDE.

ßen: „*äh:m, (.) also meine LIEBLingsserie, (.) aber die WERdet ihr- die werdet ihr zu !TAU!sendprozent nicht kennen, (.) ist OZ;=HÖLle hinter gittern;*“ (Z. 065–070)¹⁰. Er schreibt also den anderen Teilnehmenden mit starker Gewissheit einen niedrigen epistemischen Status in Bezug auf die Serie Oz – HÖLLE HINTER GITTERN als Positionierungsobjekt zu, was die Gruppenmitglieder interaktiv bestätigen, indem sie Burim zur Elaborierung und Verständnissicherung auffordern (Z. 0072–076). Zugleich wird seine eigene positive evaluative und epistemisch hohe Haltung durch die Verwendung des Lexems „*LIEBLingsserie*“ (Z. 065) deutlich.

Mit dem *Erfragen* einer Haltung kann eine erste explizite Selbstpositionierung vermieden werden. Damit sind Äußerungen wie Johans Frage: „*THUN, THUNDERmans, (.) kennt ihr DIE zufällig?*“ (Anhang IX: OST11, Z. 220–221) gemeint. Damit kann eine Person es anderen Beteiligten bzw. der Gruppe überlassen, als erstes eine Haltung zu kommunizieren, d.h. sie macht ein Positionierungsangebot, das die nächsten Sprecher*innen in Form von Folgepositionierungen annehmen können. Einen besonderen Fall des *Erfragens* findet sich in Beispiel 8. Bilel etabliert die Serie SCRUBS zunächst indirekt als Positionierungsobjekt, indem er formuliert: „*aber, (.) in letzter zeit guck ich auch eine ALte serie die gar nich mehr lÄUft;*“ (Z. 176–177) und den Titel erst auf Nachfrage nennt (Z. 178–179). Auch seine Haltung zur Serie bleibt zunächst diffus – es kann zwar interferiert werden, dass er die Serie kennt und mag; das wird allerdings zunächst nicht explizit deutlich. So vermeidet er eine explizite Selbstpositionierung und überlässt es der Gruppe, als erstes eine Haltung zu kommunizieren, ohne sie dezidiert zu erfragen. Die Folgepositionierungen bedienen dieses Angebot und die Teilnehmenden etablieren diverse evaluative Selbstpositionierungen (Z. 180–192). Erst in dieser Sequenz beteiligt sich Bilel selbst und markiert seine eigene evaluative Haltung ebenfalls als positiv (Z. 185). In den meisten Fällen fällt mit dem Erfragen das Rederecht nach einer oder zwei Folgepositionierungen automatisch an die oder den erste*n Sprecher*in zurück. Das zeigt sich etwa an folgender Sequenz: Leni fragt die anderen Gruppenmitglieder, wie viele Staffeln sie an einem Wochenende schauen (Anhang IV: MNG11, Z. 879–882). Als wenig später die anderen Gruppenmitglieder zwar geantwortet haben, Leni selbst aber noch keine Prognose abgegeben hat, gibt sie dafür einen *account* (vgl. zur Begriffsklärung Abschnitt 4.1): „*=ich sag euch gleich wie viel ICH dazu¹¹ gebraucht hab;*“ (Z. 903; vgl. auch die Einführung in Abschnitt 8.2.4.3).

Die präzise Analyse der ersten Positionierung ist insofern relevant, als die Folgepositionierungen sich dazu alignieren. Sie zeigen an, ob und inwiefern die

¹⁰ Vgl. zur Analyse der Funktion seiner hier vorgenommenen Positionierungen im Interaktionsverlauf Abschnitt 8.1.4 und Beispiel 38.

¹¹ Damit bezieht sie sich auf die Serie ONE TREE HILL.

anderen Gruppenmitglieder die Serie oder einen serienbezogenen Aspekt *in Relation* zu der ersten Positionierung kennen und bewerten. Darüber können sie dann Zustimmung oder Widerspruch ausdrücken, was die Grundlage für die Herstellung von Vergemeinschaftung bzw. Distinktion bildet. Es gibt Fälle, in denen eine erste Positionierung zu einem neuen Positionierungsobjekt interaktiv nicht oder kaum weiter aufgegriffen wird, wie beispielsweise Sevcans Bewertung: „*ich mag bob der BAUmeister*“ (Anhang IX: OST11, Z. 128)¹². Teilweise können Positionierungen im Laufe des Interaktionsverlaufs immer wieder aktualisiert werden; so wird beispielsweise Tims Positionierung gegen GAME OF THRONES direkt zu Beginn der Diskussion (vgl. Beispiel 6 und die Analysen in Abschnitt 9.1.1) häufig aufgegriffen und als relevant markiert.

Auch wenn das Sequenzmuster empirisch rekonstruiert wurde, kann es nicht immer eine eindeutige und trennscharfe Einordnung von Fällen leisten. Es fungiert als Schablone für die Analyse von Positionierungspraktiken und -orientierungen in den Kapiteln 7 und 8, um damit sowohl die Dynamik als auch die Interaktivität und Relationalität von Positionierungen (vgl. Aspekte (2) und (3) in Abschnitt 3.3) analytisch erfassen und beschreiben zu können.

6.6 Zusammenfassung: Analytischer Zugriff auf Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation

Im Folgenden wird der analytische Zugriff auf die Daten erläutert. Die Analyse orientiert sich an dem stance-Dreieck von Du Bois (2007) (vgl. Abschnitt 3.2.4), wird allerdings für die vorliegende Studie modifiziert und erweitert. Die in Abschnitt 3.3 herausgearbeiteten Merkmale von Positionierungen – (1) Kontextgebundenheit, (2) Interaktivität und Relationalität, (3) Dynamik, (4) Gegenstandsbezogenheit, (5) (potentielle) Ubiquität, (6) Explizitheit und Intensität, (7) Räumlichkeit – werden mit der empirischen Rekonstruktion von Positionierungen, wie sie in Kapitel 6 erläutert wurden, kombiniert. Die Gebundenheit an den Kontext (Merkmal (1)) wird als interaktiv hervorgebracht verstanden, wobei die in Abschnitt 6.1.2 beschriebenen Aspekte – Öffentlichkeit, Institutionalität, Kooperativität – Berücksichtigung finden.

Um der gegebenen Mehrparteieninteraktion gerecht zu werden, wird die von Du Bois angenommene Dyade (bei Du Bois: Subject 1 und Subject 2) dahingehend erweitert, dass der zweite Interaktionspart auch mehrere Personen umfassen

¹² Die hier saliente Praktik des (*nicht*) erfolgreichen Etablierens eines Positionierungsobjekts wird in Abschnitt 7.2.3 analysiert.

kann. Zudem können sich auch aus mehreren Teilnehmenden bestehende, sich selbst und einander positionierende Allianzen entwickeln. Die so für das Merkmal der (2) Interaktivität und Relationalität relevante Beziehung zwischen mehreren Interagierenden und einem Kommunikationsgegenstand wird folgendermaßen modelliert: Die Interaktionsparteien positionieren sich und/oder andere, indem sie ihre *evaluative Haltung* – darin folgt die Darstellung Du Bois' Überlegungen – und/oder ihre *epistemische Haltung* dazu anzeigen (vgl. die empirisch rekonstruierten kommunikativen Aufgaben in Abschnitt 6.3), die wiederum im Hinblick auf Explizitheit und Intensität (Merkmal (6)) analysiert werden. Als Ressourcen für Positionierungen können die in Abschnitt 6.5.2 rekonstruierten Varianten – Kategorisieren und Zuschreiben, Kontrastieren und Vergleichen, Rekonstruieren und Inszenieren – fungieren.

Diese Ressourcen sind typisch für das Sprechen über den per Instruktion (Abschnitt 6.1.1) vorgegebenen Gesprächsgegenstand, der für diese Studie als *Positionierungsobjekt* modelliert wird. In Abschnitt 6.5.3 wurde gezeigt, dass dem Positionierungsobjekt die Funktion zukommt, die Gespräche sequenziell zu strukturieren (Merkmal (4): Gegenstandsbezogenheit und Merkmal (5): Ubiquität). Dabei kann es dynamisch variieren von *konkreten* Serienprodukten bis zu *abstrakteren* serien- und rezeptionsbezogenen Aspekten. Davon hängt ab, ob sich die Beteiligten mit *lokaler* bzw. *globaler* Reichweite positionieren (vgl. Abschnitt 6.5.1). Es wird auch berücksichtigt, dass sich die Positionierungen nicht nur aufeinander beziehen (durch das *Alignment* zwischen den Interagierenden), sondern auch im Laufe der Gesprächsdynamik verändern und zwischen den Interagierenden ausgehandelt werden können (Merkmal (3): Dynamik). Dadurch stellen die Interaktionsbeteiligten *Gemeinschaft* bzw. *Distinktion* (Abschnitt 6.2.2) her – unter der Voraussetzung der Partizipation am Gespräch (Abschnitt 6.2.1).

Um Prozesse der Vergemeinschaftung und Distinktion auch visuell zu erfassen, wird auf Merkmal (7) – Räumlichkeit – in metaphorischer Art und Weise zurückgegriffen: Die Teilnehmenden positionieren sich epistemisch und evaluativ in einem ‚Feld‘, das in Form eines zweidimensionalen Koordinatensystems dargestellt wird (vgl. Abschnitt 6.4). Dieses Schema erlaubt es, den Zusammenhang zwischen epistemischen und evaluativen Positionierungen der Interagierenden – in Bezug auf eine konkrete Serie, d.h. mit *lokaler Reichweite* – innerhalb einer Sequenz visuell abzubilden. Auf der X-Achse kann so der rekonstruierte epistemische Status von Personen (von K^+ bis K^-) und auf der Y-Achse deren Bewertung (positiv/negativ) eingeordnet werden (Abbildung 6.1), so dass ein Überblick entsteht, welche Interagierenden sich eher als (un-)wissende Unterstützer*innen bzw. Kritiker*innen einordnen lassen. Mit *globaler Reichweite* werden dagegen Bezugnahmen auf übergeordnete Aspekte erfasst, die über dieses Koordinatensystem nicht abgebildet

werden können. Wie beides zusammenhängend bedacht werden kann, wird in Kapitel 9 erläutert.

Durch die Unterscheidung von lokalen und globalen Positionierungen werden unterschiedliche Richtungen der Analyse verfolgt. Für den lokalen Aspekt ist von Bedeutung, dass epistemische und evaluative Haltungen nicht als getrennte Formen der Positionierung betrachtet, sondern in ihrem Zusammenspiel untersucht werden (Kapitel 7). So kann darüber analysiert werden, welche Positionierungspraktiken Teilnehmende nutzen, um epistemische Autorität zur Bewertung zu beanspruchen, wenn sie eine Serie gut kennen, sich also als K^+ positionieren (wie Josefine und Emilia in Beispiel 9; vgl. dazu Abschnitt 7.1). Daneben lohnt es sich, auch diejenigen Teilnehmenden in den Blick zu nehmen, die sich als K^- positionieren, aber zugleich Gesprächspartizipation anstreben (wie Martha in den Beispielen 8 und 9; vgl. dazu Abschnitt 7.2). Weiterhin soll empirisch ausdifferenziert werden, welche Rolle der Gesprächsgegenstand für Positionierungen spielt. Da je nach Abstraktionsgrad des Positionierungsobjekts sich die Ausrichtung der Positionierung (lokal vs. global) unterscheidet, wird in einem zweiten Analyseschritt auf der Grundlage der Positionierungspraktiken herausgearbeitet, welche Aspekte Teilnehmende in Bezug auf Serien grundsätzlich in welcher Form thematisieren (Kapitel 8). Dazu wird rekonstruiert, an welchen Wissensbeständen und Werturteilen sie sich orientieren, wenn sie über eher medienbezogene (Abschnitt 8.1) und über rezeptionsbezogene (Abschnitt 8.2) Aspekte diskutieren und sich diesbezüglich positionieren. Damit greift die Arbeit die Überlegung von Keppler auf, Medien fungierten als „Relais“ zwischen privaten und öffentlichen Orientierungen“ (Keppler 1994: 263–264) (vgl. Abschnitt 2.2.3).

7 Positionieren mit lokaler Reichweite: Formen und Funktionen epistemischer und evaluativer Positionierungspraktiken zur Vergemeinschaftung und Distinktion

In diesem Kapitel werden basierend auf im Laufe des Analyseprozesses gebildeten Kollektionen (vgl. Abschnitt 5.2) Praktiken beschrieben, mit denen sich die Teilnehmenden in Bezug auf konkrete Serien als Positionierungsobjekt (vgl. zur Definition Abschnitt 6.5.1) epistemisch und evaluativ positionieren, d.h. die rekonstruierten kommunikativen Aufgaben bearbeiten (Abschnitt 6.3). Damit wird Positionierung auf lokaler Ebene, also innerhalb der jeweiligen Interaktionssituation betrachtet. Für die Analyse werden folgende Bedingungen berücksichtigt: In Abschnitt 6.2 wurde herausgearbeitet, dass diese Praktiken vor dem Hintergrund der interaktiven Ziele *Partizipation* und *Vergemeinschaftung und Distinktion* kontextualisiert sind. Weiterhin ist im Hinblick auf konkrete Serien die Variabilität des common grounds bedeutsam. Denn Interagierende können eine Serie noch nie gesehen haben, nur einzelne Episoden kennen, mehrere Staffeln oder die ganze Serie (vielleicht sogar mehrfach) geschaut haben, sie können über Hintergrund-Informationen verfügen und individuelle Bedeutungen bei der Rezeption konstruieren. Daher besteht eine der kommunikativen Aufgaben darin, Wissen anzuzeigen. Serien als ästhetische Gegenstände erfordern es zudem, eine evaluative Haltung gegenüber ihnen zu kommunizieren, d.h. die andere Aufgabe ist es, zu bewerten. Für das epistemische Recht auf Evaluation ist es notwendig, dass über die epistemische Haltung ein ausreichender epistemischer Status kommuniziert wird (vgl. dafür und für die folgenden Begriffe und Zusammenhänge auch Abschnitt 4.3).

Heritage's Terminologie folgend wird dabei zwischen einem K^+ - und einem K^- -Status unterschieden: K^+ bedeutet, dass eine Person über ihre epistemische Haltung Wissen in Bezug auf eine Serie anzeigt (Abschnitt 7.1), während K^- bedeutet, dass die Person über die epistemische Haltung wenig oder gar kein Wissen in Bezug auf eine Serie kommuniziert (Abschnitt 7.2). Der epistemische Status (K^- bis K^+) wird für diese Studie allerdings nicht binär und einander ausschließend – d.h. eine Person ist *entweder* K^- *oder* K^+ – gedacht, sondern als Kontinuum modelliert (Abschnitt 6.4). Angelehnt an das interaktionstheoretisch begründete Verständnis von Positionierungen (Abschnitt 3.3) kann die epistemische Positionierung flexibel und dynamisch sein. Daher ist es möglich, den epistemischen Status im Laufe einer Sequenz hoch- oder herunterzustufen.

Für die Partizipation an der Interaktion ist zunächst ein ausreichender epistemischer Zugang zu dem Positionierungsobjekt notwendig, d.h. es wird angezeigt,

dass möglichst viel von der diskutierten Serie – präferiert über eigene Erfahrungen, also die eigene Rezeption der Serie – bekannt ist. Die epistemische Haltung gibt dabei sowohl Aufschluss über die Gewissheit als auch über die Glaubwürdigkeit des epistemischen Status. Zudem können Teilnehmende über das Recipient Design markieren, inwiefern sie die unterschiedlichen epistemischen Status der anderen Beteiligten adressieren. Insgesamt können sie so anzeigen, wie hoch der eigene epistemische Status ist. Wenn im Laufe der Sequenz die epistemische Haltung eine höhere epistemische Gewissheit und höhere Glaubwürdigkeit der Wissensquelle signalisiert, kann der epistemische Status hochgestuft werden; umgekehrt kann natürlich über geringere Gewissheit und Glaubwürdigkeit der Quelle der Status auch heruntergestuft werden. Auf diesem Wege können Interagierende epistemische Autorität für ihre Bewertung beanspruchen; d.h. sie zeigen, dass sie nicht nur mehr wissen als die anderen, sondern es auch besser oder anders wissen. Sie können zeigen, dass sie über Wissensbestände verfügen, die beispielsweise auf Hintergrund- und Kontextinformationen verweisen, die medienbezogene Fachterminologie oder Kenntnis über narrative Strukturen anzeigen.

Das Kapitel ist folgendermaßen strukturiert: In Abschnitt 7.1 wird analysiert, über welche Positionierungspraktiken Teilnehmende mit einer angezeigten K^+ -Position ihren epistemischen Status so hochstufen, dass sie epistemische Autorität beanspruchen, während in Abschnitt 7.2 herausgearbeitet wird, wie Personen aus einer K^- -Position ihren epistemischen Status hochstufen. Anschließend wird der Fokus erweitert und nicht mehr nur einzelne Sprechende, sondern die ganze Gruppe in den Blick genommen. Dafür werden Sequenzen in Form von Fallstudien analysiert, in denen im Laufe des Interaktionsprozesses über geteiltes Wissen und Bewertungen sowie das Anpassen und Verschieben der Haltungen Gemeinschaft und Distinktion dynamisch hergestellt werden (Abschnitt 7.3). Die Praktiken werden zur Veranschaulichung in das in Abschnitt 6.4 eingeführte Koordinatensystem schematisch integriert sowie mit Blick auf folgende Aspekte beschrieben und diskutiert:

- *Strukturstelle(n)* – Welche interaktiven Kontexte können als Ausgangslage zur Durchführung der Praktik gegeben sein?
- *Ausgestaltung* – Welche Realisierungsformen kann die Praktik annehmen? Auf welche Ressourcen kann dabei zurückgegriffen werden?
- *Interaktive Funktion(en)* – Für welche Ziele kann die Praktik eingesetzt werden?

7.1 Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^+

In diesem Abschnitt werden vier Praktiken beschrieben, mit denen Interagierende, die im Laufe der Sequenz eine K^+ -Position signalisieren, ihren epistemischen Status höherstufen und damit epistemische Autorität beanspruchen bzw. interaktiv aufrechterhalten können:

- (1) Managen divergenter Wissens(be)stände
- (2) Einbeziehen serienexterner Wissensquellen
- (3) Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung einer Serie
- (4) Empfehlen eines Rezeptionsmodus

Zu jeder Praktik werden meistens drei Fallbeispiele aus der entsprechenden Kollektion analysiert, anhand derer jeweils verschiedene interaktive Realisierungsformen der Praktik sowie der Einsatz verschiedener Ressourcen erläutert werden. Zur Veranschaulichung sind die Unterkapitel zunächst nach dem Positionierungsobjekt – dem Titel der verhandelten Serie – und dann nach der Ausrichtung der Praktik benannt. Die Abschnitte sind dabei jeweils folgendermaßen strukturiert: Nach einer kurzen Synopse des Inhalts der Sequenz und ihrer kontextuellen Einbettung erfolgt eine auf die Beschreibung und Interpretation der Praktik zugeschnittene Analyse des Falls unter Beantwortung einer spezifischen analyseleitenden Fragestellung. Jedes Abschnitt endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Praktik entlang der Aspekte *Strukturstelle(n)*, ihre *interaktive Ausgestaltung* sowie *Funktionalisierung*.

7.1.1 Managen divergenter Wissens(be)stände

Eine besondere Herausforderung insbesondere in Mehrparteien-Interaktion liegt in der Gestaltung des Recipient Designs im Hinblick auf den epistemischen Status der anderen Beteiligten. Je nachdem, als wie viel und was wissend sich die ko-präsenten Interagierenden darstellen, müssen die eigenen Äußerungen entsprechend angepasst werden. Beteiligte mit einem hohen epistemischen Status können sich als Personen mit Expertise positionieren, indem sie die individuell verschiedenen Wissensstände und Wissensbestände der Gruppe berücksichtigen.

Speziell das Gesprächsthema Serien erfordert die interaktive Kunst, Wissen so zu teilen, dass drei unterschiedliche Anforderungen gleichermaßen erfüllt werden: So muss *so viel* Wissen preisgegeben werden, um sich selbst als K^+ zu positionieren. Eine damit einhergehende interaktive Funktion ist auch die auf geteilten Bewertungen basierende *Vergemeinschaftung* mit anderen Wissenden. Eine wei-

tere Funktion – die besonders in dem hier vorliegenden Gesprächstyp verlangt wird – besteht darin, den K^- -Beteiligten *ausreichend* Wissen an die Hand zu geben, damit sie ebenfalls am Gespräch (evaluativ) partizipieren können (Abschnitt 6.2.1). Schließlich dürfen K^- -Beteiligte oder K^+ -Beteiligte, die noch nicht die ganze Serie geschaut haben, auch nicht zu *viel* Wissen erhalten, da ansonsten die Gefahr des Spoilerns besteht (vgl. Abschnitt 8.2.3).

Dieses von Personen mit Expertise vollzogene Ausbalancieren der verschiedenen Wissensstände wird im Folgenden anhand dreier Realisierungsformen der Praktik veranschaulicht. In Beispiel 13 richten sich die K^+ -Sprecher primär an die K^- -Beteiligten, während sie in Beispiel 14 sowohl K^- - als auch andere K^+ -Positionen gleichzeitig managen. Zwei Fälle (Beispiele 15 und 16) zeigen dagegen Sequenzen, in denen sich die K^+ -Sprechenden primär an den anderen K^+ -Sprechenden orientieren. Leitend für die Beschreibungen dieser Praktik ist die Frage: *Wie managen K^+ -Beteiligte divergierende Wissensstände und Wissensbestände der Gruppe und welche interaktiven Konsequenzen ergeben sich daraus?*

7.1.1.1 FARGO – Primäre Orientierung an K^- (13) *der HOBbit spielt da mit?*

802 LEO: ja also ich HAB,
803 (.) kennt ihr FARgo?
804 JAN: [ja;]
805 LEO: [also] nicht den film sondern die SERie;
806 FRI: nee;
807 KAT: ((schüttelt den Kopf))
808 LEO: das ist wirklich auch,
809 das ist eine ABgeschlossene serie,
810 =ich hab auch nur die erste STAFFel bisher gesehen,
811 es gibt DREI,
812 aber es ist wie gesagt ABgeschlossen?
813 (.) und das ist halt wirklich GUT;
814 das ist dann mehr so wie_n FILM,
815 n längerer FILM halt,
816 weil;=
817 JAN: =BISSchen länger;
818 LEO: bisschen länger,
819 =es sind;
820 (.) acht FOLGen oder so,
821 (--) also acht STUNden lang,
822 aber so das ist wirklich extrem GUT;
823 auch realITÄTsnah,
824 es ist (.) EXTREM gute schauspieler,
825 (.) der HOBbit spielt da mit?

826 SOP: ((lacht))
827 FRI: ((lacht))
828 LEO: aber der macht das wirklich GUT so;
829 =also das is;
830 (-) also es is KRASS;
831 es geht darum dass eigentlich äh martin FREEMan?
832 =also der hobbit,
833 ähm wird bringt seine FRAU um?
834 (-- is kein spoiler weil das in der ersten FOLge passiert,
835 =u:nd da [muss er halt mit den-]
836 KAT: [das IS nich der hobbit,]
837 das is der SCHAUSpieler vom hobbit oder,
838 LEO: genau:
839 <<lachend>ja es IS nich der hobbit;
840 er muss halt mit den NACHwirkungen leben,=
841 JAN: =geNAU;
842 und da da kommt noch so_n AUFtragsmörder dazu,
843 der ihn sozusagen so_n bisschen dazu überREDet?
844 und dass das;
845 (.) halt SPANnend [ist;]
846 LEO: [das ist] spannend geMACHT;
847 (-) die muSIK,
848 die BILder,
849 (.) die sind ähnlich wie die bilder wie die COen brothers;
850 =wenn ihr den origiNALfilm gesehen habt,
851 (.) das sind auch so weite bilder im SCHNEE und so was,
852 JAN: weil fargo is halt n FILM und das;
853 [((unverständlich)]
854 KAT: [wo SPIELT der eigentlich,]
855 LEO: in: FARgo is ne stadt in minnesota glaub ich;
856 KAT: oke KENN ich [nich;]
857 LEO: [in] aMERika;
858 ((Auslassung, ca. 3 Minuten: Jan fragt, ob die anderen "richtige"
Serien im Fernsehen anschauen))

RHG10, 19:22–20:24

Bevor die hier ausgewählte Sequenz beginnt, wurde Leon von der Gruppe als nächster Sprecher ausgewählt, der seine Lieblingsserie nennen soll (vgl. zur Strukturierung der Gespräche Abschnitt 6.1.1). Er führt die Serie FARGO an, zu der sowohl er als auch Jan sich als K^+ positionieren (Z. 802–804), während Friederike und Katharina ihren epistemischen Status explizit als K^- markieren (Z. 806–804). Oliver und Sophie äußern während des Sequenzverlaufs keine verbal oder nonverbal erkennbare Positionierung. Leon und Jan fassen daraufhin interaktiv gemeinsam den Plot der Serie zusammen und begründen, warum sie ihnen gefällt (Z. 808–853).

Katharina stellt währenddessen Verständnis- (Z. 836–837) und Informationsfragen (Z. 854–857).

Bevor Leon die Serie FARGO als Positionierungsobjekt etabliert (Z. 801), erfragt er mittels einer selbstinitiierten Reparatur – er wechselt von der abgebrochenen Initiierung, die erkennbar den vorherigen Zugzwang des Nennens der Lieblingsserie bedient: „*ich hab*,“ (Z. 802) zu der Formulierung „*kennt ihr FARGO?*“ (Z. 802) – den epistemischen Status der anderen. Damit eröffnet er allen Beteiligten die Chance, ihre eigene epistemische und ggf. auch evaluative Haltung zu markieren. Die Teilnehmenden können sich also selbst im ‚Positionierungsfeld‘ (vgl. Abschnitt 6.4) einordnen, was es Leon erleichtert, seine nachfolgenden Äußerungen den jeweiligen Kenntnisständen und Bewertungen angepasst zu designen. Leon konzentriert sich im Folgenden vorrangig auf den K^- -Status von Friederike und Katharina, während er Jans K^+ -Status nicht explizit adressiert, sondern ihn quasi ‚nebenbei‘ bedient. Deutlich wird das daran, dass Leon die ganze Sequenz über den K^- -Teilnehmenden körperlich zugewandt bleibt und sich zu keiner Zeit zu dem neben ihm sitzenden Jan dreht – auch nicht, als Jan ihn beispielsweise mittels einer Reparatur direkt adressiert (Z. 816–818).

Um die K^- -Beteiligten einzubeziehen, schließen Leon und Jan ko-konstruktiv deren Wissenslücken. Sie beanspruchen Expertise, indem sie vielfältige Wissens-elemente äußern, die sich auf die Präsentationsform der Serie (Z. 808–809, 813–816, 819–821), die Qualität des Hauptdarstellers (Z. 824–830), den Beginn des Handlungsstrangs (Z. 831–843) mit explizitem ‚Spoiler-Disclaimer‘ (Z. 834; vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.3) und schließlich auf die visuelle Ästhetik (Z. 845–851) beziehen. Im Laufe der Sequenz wird deutlich, dass Leon sich zwar als K^+ positioniert, seine Haltung allerdings auch dadurch wieder relativiert, dass er angibt, von drei Staffeln bisher nur die erste rezipiert zu haben (Z. 810). Dieser Aspekt ist jedoch für seine Positionierung als Experte nicht relevant, da er innerhalb der Gruppe relativ gesehen den höchsten epistemischen Status in Bezug auf die Serie beansprucht, der ihm auch weder abgesprochen noch in Frage gestellt wird. Die Informationen, die die K^+ -Teilnehmer teilen, bewerten beide positiv (Z. 828, 830, 845–846) – positionieren sich also als wissende Unterstützer –, wobei sie potentiell das Feld für zustimmende Zweitbewertungen eröffnen und damit Partizipation ermöglichen. Solche Zweitbewertungen, die aufgrund des K^- -Status der Beteiligten i.d.R. keine unabhängige epistemische Autorität beanspruchen und beispielsweise durch Formulierungen wie „*das hört sich gut an*“ o.Ä. realisiert werden können (vgl. dazu Abschnitt 7.2.2), werden in dieser Sequenz allerdings nicht geäußert.

Um den K^- -Status der Adressierten zu managen, verweist Leon auf Anknüpfungspunkte, die er im common ground der Gruppenmitglieder mehr oder weniger sicher verortet. Dazu zählt beispielsweise die Figur, die der Hauptdarsteller Martin Freeman in der Trilogie DER HOBBIT (Z. 825, 831–832) spielt, oder die Namen

der sowohl an dem Film FARGO als auch an der gleichnamigen Serie beteiligten Regisseure Ethan und Joel Coen (Z. 849–850). Seine Kategorisierung der Serie als „realitätsnah“ (Z. 823) lässt eine Orientierung an Friederike als Adressatin erkennen, die zuvor die Serie THE WIRE wegen ihres Realitätsbezugs als positiv bewertet hat (vgl. Beispiel 19). Katharina stützt Leons Partizipationsbestrebungen, indem sie seine Formulierung zur Entfaltung der Handlung („*der hobbit, ähm wird bringt seine FRAU um?*“, Z. 832–833) – die einen scheinbaren intertextuellen Zusammenhang nahelegt – scherzhaft aufgreift (Z. 836–837) und eine Informationsfrage nach dem Setting der Serie stellt (Z. 854).

Leon managt parallel dazu auch Jans hohen epistemischen Status, indem er ihn als „Co-Teller“ (Lerner 1992) ratifiziert und ihn beim Rekonstruieren assistieren lässt. So kann Jan an Leons Turns fast nahtlos anschließen und ihn fortführen (Z. 840–841, 845–846, 851–852) sowie zustimmende Bewertungen, die unabhängige epistemische Autorität beanspruchen (Z. 845), äußern. Potentiell wäre noch Raum für entweder Nachfragen der K^- -Beteiligten oder weitere Rekonstruktionen und Bewertungen der K^+ -Teilnehmer, allerdings wird die Sequenz anschließend durch Jans Etablierung eines neuen Positionierungsobjekts (Z. 858) beendet.

Die Anforderung bei der epistemischen Positionierung gegenüber K^- -Teilnehmenden in Bezug auf Serien wird hier erkennbar: K^+ -Teilnehmende müssen solche Wissens Elemente über die Serie äußern, die an (angenommenes) geteiltes Wissen anschließen, um die Gelegenheit für Äußerungen, Nachfragen, Bewertungen usw. zu geben und damit (auch) das Ziel der gemeinsamen, diskursiven Bearbeitung der von der Forscherin gestellten Aufgabe zu erfüllen. Gleichzeitig dürfen sie aber nicht zu viele Informationen über die Handlung selbst preisgeben (vgl. Z. 834), da ansonsten der Reiz für die K^- -Beteiligten, die Serie möglicherweise in Zukunft selbst anzuschauen, verloren geht. Aus diesem Grund bewerten Leon und Jan die Serie aufgrund einer Vielzahl von Aspekten als positiv, die sich kaum auf die konkrete Handlungsebene beziehen, und markieren die handlungsbezogenen Informationen als keine Spoiler. Die interaktive Funktion des Ermöglichens von Partizipation steht hier etwas mehr im Vordergrund als die Vergemeinschaftung zwischen Jan und Leon über die gemeinsame Bewertung der Serie.

7.1.1.2 THE 100 – Orientierung sowohl an K^- als auch an K^+ (14) *du hast the HUNDred angesprochen;=ne,*

555 NEL: [is_n film]
 556 LEN: du hast jetzt [the hund,]
 557 (-) du hast the HUNDred angesprochen;=ne,
 558 ich wollt das angucken wegen sharMA;
 559 =ihr wisst ja sharma ist mein MANN,

560 ALLE: [((lachen))]
561 LEN: [er hat ja bei EIner folge zwei] in der dritten sch:taffel
glaub ich,
562 (.) äh w worum geht,
563 =ich weiß nur [dass da einhundert MENsChen sind?]
564 EMI: [(um hundert und ALSo;)]
565 also die sind, [ähm]
566 JOS: [geht_s] nich um TIERe?
567 MAG: 'HM'hm;
568 JOS: ach [nein das ist the ZOO;]=ne,
569 EMI: [(oh mein GOTT;)]
570 MAG: mM,
571 ALLE: [((lachen))]
572 EMI: also,
573 (-) also GUCK mal;
574 das.
575 (-) die Erde ist halt sozusagen verLASSen?
576 weil (.) irgendwie GING das da nich mehr von den
[lEbensverhältnissen] [und dann sind-]
577 MAG: [naTURkatastrophe;]
578 LEN: [ach so;]
579 EMI: [ja;]
580 (.) dann sind die halt im (.) s WELTall?
581 (.) und irgendwann geht diese station aber irgendwie kaPUTT
und die müssen,
582 (.) halt DIE so;
583 das sind so hundert geFANGene,
584 so jugendliche die irgendwas gemAcht haben,
585 (-) [und (xxx)]
586 LEN: [auf] der ERde,
587 MAG: 'HM'hm;
588 EMI: nein [im] (.) WELTall;
589 LEN: [ach SO;]
590 EMI: dann schicken die die halt RUNter um zu gucken ob die
überleben,
591 weil eGAL is ob die sterben?
592 (.) .h ähm und dann überLEgen,
593 GUCken die halt so wie du die-
594 das da [so die lebensverhältnisse]
595 JOS: [töten die sich] GEgenseitig,
596 oder warum heißt das [the] HUNDDred;
597 EMI: [nee;]
598 nee das sind einfach hundert (.) !TEEN!ager;
599 JOS: aber da sterben TROTZdem welche;=ne,
600 MAG: [JA,] [ja.]
601 EMI: [ja;]
602 MAG: weil da da irgendWIE_äh;

603 sind dann da doch nich [ALLe mit auf diese] raumstation
gekommen,
604 [und dann sind da;]
605 EMI: [da SIND so;;]
606 NEL: [das hört sich GUT an;]
607 MAG: [MENschen die:;]
608 EMI: [das IS auch gut;]
609 MAG: mit der STRAHLlung,
610 .h das hab ich [AUCh nich] verstan[den;]
611 LEN: [ah:.]
612 EMI: [das] sind so-
613 MAG: wie?
614 (.) w also angEblich ist es ja verSTRAHLT da.
615 EMI: ja [das is verSTRAHLT] aber die können,
616 MAG: [aber die können-]
617 EMI: die sind Eben,
618 (.) die se-
619 (.) die haben sich so ANgepasst da dran?
620 dass diese I;
621 DIEse generation kann diese.
622 (.) strahlung AN (.) nehmen;
623 weil die im WELThalt,
624 (.) [weltall geBOren sind;]
625 LEN: [ach so oKE;]
626 JOS: LEUte,
627 (.) was ist mit LOST.
628 hat irgendjemand von euch LOST gesehen?

MNG11, 9:11–10:35

Die Sequenz beginnt, indem Leni Emilia adressiert und sie fragt, worum es in der Serie THE 100 geht. Daraufhin positionieren sich Emilia, Magnus und Martha als K^+ , während Leni, Nelli und Josefine sich als K^- (Z. 562–563; 606; 566–569) positionieren. Bilel kommuniziert seinen epistemischen Status nicht. Im Laufe der Sequenz fasst Emilia unter Nachfragen und Ergänzungen der anderen Gruppenmitglieder Informationen über die Figuren und Schauplätze der Serie zusammen (Z. 572–608) und diskutiert anschließend mit Magnus Fragen der Handlungslogik (Z. 609–625), bevor Josefine mit der Thematisierung von LOST die Sequenz beendet (Z. 626–628).

Emilia agiert hier als diejenige, die unterschiedliche Wissens(be)stände managt sowie Wissensasymmetrien ausgleicht und sich damit als Expertise beanspruchend positioniert. Diese Rolle wird ihr interaktiv durch Lenis Fremdpositionierung (Z. 562–563), aber auch durch Magnus' Interaktionsverhalten (Z. 609–610, 613–614) zugeschrieben und anerkannt. Auch sie orientiert sich – ähnlich wie Leon

in Beispiel 13 – zunächst an Leni und ihrer K^- -Position. Bevor sie von Josefine unterbrochen wird (Z. 566), formuliert sie einen Turn, der strukturell an Lenis minimales Wissen anzeigende Äußerung, es ginge um „*ehnhundert MENsChen*“ (Z. 563), anschließt: „*also die sind*,“ (Z. 565). Dann startet sie nach einer aufmerksamkeitsichernden Äußerung (Z. 573) eine Zusammenfassung der Ausgangssituation der Handlung, während sie mit ihrem Blick Leni adressiert. Ihre Äußerungen sind von vagen Modalisierungen durchzogen: „*halt*“ (Z. 575, 580), „*irgendwie*“ (Z. 576, 581), „*irgendwann*“ (Z. 581), „*so*“ (Z. 582, 584), die Leni allerdings nur punktuell durch Nachfragen (Z. 586) relevant setzt. Ansonsten ratifiziert sie Emilias Wissensübermittlung mit Erkenntnisprozessmarkern (zum Begriff vgl. Abschnitt 4.3) (Z. 578, 589, 611, 625).

Gleichzeitig positioniert Emilia sich selbst – und wird auch so fremdpositioniert – ebenfalls als verantwortlich für den Umgang mit Josefines und Magnus' Wissensäußerungen. Josefine zeigt mehrfach minimales und sich im Nachhinein als nicht korrekt erweisendes Wissen an (Z. 566, 595–596, 599, vgl. auch Abschnitt 7.1.2), signalisiert diesbezüglich aber meistens eine relativ hohe epistemische Gewissheit. Emilias Reaktion auf Josefines Selbstreparatur bezüglich der Verwechslung mit der Serie THE ZOO („*oh mein GOTT*“, Z. 569) sowie die Zurückweisung ihres Erklärungsversuchs für den Titel der Serie (Z. 595–596) fremdpositioniert sie eindeutig als K^- und signalisiert ihr damit, dass sie keine epistemische Autorität in Bezug auf diese Serie beanspruchen kann (vgl. auch Abschnitt 7.1.3). Lediglich ihre abschließende Wissenskommunikation „*aber da sterben TROTZdem welche;=ne*,“ (Z. 599) ratifizieren sowohl Emilia als auch Magnus. Magnus beansprucht – vergleichbar mit Jan in Beispiel 13 – ebenfalls durch Reparaturen, die Emilias vage Aussagen konkretisieren („*naTURkatastrophe*“, Z. 577), sowie durch seine Beurteilung und Umgang mit Josefines epistemischer Haltung (Z. 602–604) eine K^+ -Position für sich. Zugleich konstruiert er diese Position als Emilias untergeordnet, indem er sie mit einer Verständnisschwierigkeit bezüglich der Handlungslogik adressiert (Z. 609–616). Die Adressierung wird dadurch deutlich, dass er indexikalisch so voraussetzungsreich formuliert, dass tieferes Wissen über die Vorkommnisse in der Serie notwendig ist, um die Frage beantworten zu können. Emilia bearbeitet auch diese Wissensasymmetrie und jongliert dabei zwei divergierende Wissensstände. Einerseits orientiert sie sich im Rahmen ihrer Erklärung primär an Magnus' vorhandenem Wissen (Z. 619–622, 624). Andererseits adressiert sie implizit auch mit ihrer Blickbewegung Leni, indem sie ihr weitere relevante Informationen den Plot betreffend liefert, was Leni wiederum auch als Wissensausgleich ratifiziert („*ach so*“, Z. 625).

Auch wenn Emilias Äußerungen mit Reparaturen, Pausen und vagen Modalisierungen durchzogen sind, erfüllen sie doch im Sinne des Wissensmanagements mehrerer Wissens(be)stände ihren Zweck: Sowohl Lenis als auch Magnus' Wissens-

lücken werden behoben und auf Josefines ‚Halbwissen‘ reagiert sie entsprechend humorvoll-bewertend. Auch daran zeigt sich die Gratwanderung, *genug*, aber nicht zu viel Wissen für K^+ - und K^- -Gesprächsbeteiligte anzupassen.

7.1.1.3 THE ORIGINALS und HORSELAND – primäre Orientierung an K^+

Die Analyse der folgenden zwei Sequenzen zeigt, wie K^+ -Beteiligte sich in ihrer Wissenskommunikation vor allem an andere Interagierende mit hohem epistemischen Status wenden, um sich mit ihnen evaluativ zu vergemeinschaften. Dadurch können K^- -Beteiligte meistens kaum oder gar nicht an dem Gespräch partizipieren. Die beiden Fälle zeigen jeweils einen anderen interaktiven Umgang mit dieser Gegebenheit auf. Während in Beispiel 15 eine andere Sprecherin die Rolle der Wissens(be)ständemanagerin übernimmt, wird in Beispiel 16 die Wissensasymmetrie erst im Nachhinein – zumindest geringfügig – behoben.

(15) er HAT sie nicht geküsst;

307 LEN: [nein ich STELL mir immer] so vor,
 308 das bin ICH so,
 309 ich bin gerade mitten DRIN,
 310 (.) oder wenn die SO_äh,
 311 senn die si si si sich nich KÜSsen,
 312 =ich (so) SCHREI immer,
 313 (dann) [(so richtig laut;)]
 314 (.) !KÜSST! euch endlich oder so;
 315 ALLE: [((lachen))]
 316 EMI: [(ich finde auch) ja::;]
 317 JOE [<<lachend>das hab ich (früher immer) bei den oRiginals;>]
 318 .h oh mein GOTT;
 319 dieser moMENT;=ne,
 320 als als sie auf dem (.) sofa lag,
 321 (.) und [er sie so AN]geguckt hat und,
 322 LEN: [WER denn.]
 323 JOS: cami lag auf dem sofa?=
 324 LEN: =oh:: und [KLAUS;]
 325 JOS: [und-]
 326 und klaus wollte sie so [KÜSsen,]
 327 MAR: [(es geht um) the oRiginals;
 328 JOS: das war [so-
 329 (.) er HAT sie nicht geküsst;
 330 (.) es war der perfeKte]
 [moment und er] <<stakk>HAT sie
 NICHT gekÜSST;>
 331 BIL: [ach so die;;
 332 (.) VORgeschichte von the vampire] [diaries,]

- 333 MAR: [mHM;]
- 334 JOS: ich bin so [DURCHgedreht;]
- 335 EMI: [(das ist dann so) UNbefriedigend;=ne,]
- 336 NEL: [wie im ECHten leben;]
 [((lacht))]
- 337 LEN: [<rall>weißt du was] mich so AUFgeregt hat,>
- 338 =sie war ja manipuLIERT;=ne,
- 339 (.) nachdem sie ja dieses BLUT getrunken hat und alles,
- 340 EMI: <<p>DAS [war] (auch);>
- 341 LEN: [(h)e:y.]
- 342 (-) sie hat sich EINFach?
- 343 EMI: sie hat sich ja [UMgebracht;]
- 344 LEN: [und er ist so AUFgestanden,] (und) er
 RIECHT das ja;=ne,
 =er ist ja vampIR.
 er MUSS das ja;
- 347 JOS: es hat mich so aufgeregt dass sie Böse war.
- 348 LEN: [<<f>mich AU:CH.~>]
- 349 EMI: [die DRITte,]
 die dritte staffel war RICHTig scheiße;
 aber dann am ENde?
 die hat so REINGehauen,
 die (.) das ENde,
 von der dritten staffel war einfach so bomBASTisch gut;=ne,
- 355 ((Währenddessen Parallelgespräch zwischen Magnus und Bilel über
 Under the Dome; schwer verständlich))
- 356 JOS: das war so HEFTig;
- 357 EMI: =das war so GUT;
- 358 LEN: deswegen warte ich ja auf die neue STAFFel (die bald [kommt;])
- 359 EMI: [die]
 [(dritte hat so reingehauen,)]
- 360 MAR: [die VIERte soll ((unverständlich))]
- 361 EMI: TSCHULdigung leute;
 tschuldigung wir HIER.
- 363 NEL: wir müssen zuSAMMen reden;
- 364 EMI: ja tschuldigung (ihr habt ja gerade [(xxx)]
- 365 LEN: [ach so] SORry kamera;
- 366 JOS: leute WISST ihr,

MNG11, 5:02 -6:03

Diese Sequenz schließt an die Aushandlung der von Leni initiierten Frage an, ob die anderen sich genau wie sie mit Serienfiguren identifizieren würden (vgl. dazu auch Abschnitt 8.1.4). In Anlehnung an die anschauliche Rekonstruktion ihres Rezeptionsverhaltens (Z. 307–314) positioniert sich Josefine in Alignment mit ihr in Bezug auf die Serie THE ORIGINALS ebenfalls als K^+ (Z. 317–334). Daraufhin

entfaltet sich zwischen ihr und Leni – sowie partiell auch mit Emilia – eine zustimmende Bewertungsinteraktion (Z. 324–360). Während des Bewertungsaustauschs signalisieren Bilel und Magnus nonverbal mittels fragender Blicke implizit einen K^- -Status, woraufhin Martha ihnen den Namen der Serie mitteilt (Z. 327) und sich die beiden dann parallel einer anderen Serie zuwenden (Z. 355). Die Sequenz wird durch die Aufforderung, wieder als große Gruppe gemeinsam zu interagieren (Z. 361–365) und Josefines Etablierung eines neuen Positionierungsobjekts (Z. 366) beendet.

Das Management der unterschiedlichen Wissensstände übernimmt hier nicht eine Person wie in Beispiel 13 und Beispiel 14, sondern verteilt sich auf mehrere Interagierende. Josefine und Leni vergemeinschaften sich über ihre gemeinsame Kenntnis und Bewertung einzelner Szenen der Serie. Dafür bedienen sie sich überwiegend voraussetzungsreicher, indexikalisch vager Formulierungen (Z. 338, 347) – die nur gelegentlich präzisiert werden müssen (Z. 322) –, um geteiltes Wissen zu aktualisieren (Z. 324) sowie zustimmende Bewertungen hervorzurufen (Z. 347–348). Ihre wechselseitig anerkannte Expertise ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich eines als ähnlich empfundenen emotionalen Rezeptionserlebens („*ich bin so DURCHgedreht*“, Z. 334 und „*weißt du was mich so AUFgeregt hat*“, Z. 337) vergewissern. Sie nutzen jedoch anders als in den zuvor analysierten Beispielen ihre K^+ -Position nicht, um Wissensasymmetrien auszugleichen. Diese Rolle übernimmt stattdessen Martha, die im Rahmen einer Nebensequenz an Bilel und Magnus adressiert den notwendigen Kontext für das Verständnis dieser Sequenz liefert sowie deren Verstehensprozessmarkierung ratifiziert (Z. 327, 331–333). Damit signalisiert sie ebenfalls einen K^+ -Status in Bezug auf die Serie. Auch Emilia impliziert einen hohen epistemischen Status, indem sie sich an dem Bewertungsaustausch zwischen Leni und Josefine (Z. 335, 357) beteiligt. In die Rekonstruktionen des emotionalen Erlebens steigt sie dabei jedoch nur punktuell und distanzierter ein (Z. 335, 340, 343) und schließlich verschiebt sie das Gesprächsthema auf die abstraktere Ebene der Bewertung einzelner Staffeln der Serie (Z. 350–360).

Die emotionale Erlebnisqualität spielt für die Positionierung von Leni und Josefine eine zentrale Rolle (vgl. auch Abschnitt 8.2.4.1). So bereitet Josefine beispielsweise den Höhepunkt ihrer Erzählung (Z. 317–330) sorgfältig vor, formt ihn insbesondere prosodisch sehr genau aus (Z. 329–330) und erhält an passender Stelle affiliative Reaktionen von Leni (Z. 324). Damit gestalten beide ihre epistemischen Positionierungen als Expertinnen für die Serie vorrangig für einander als ‚Insider‘. Vermutlich ergibt sich auch dadurch bedingt eine Nebenkommunikation der K^- -Beteiligten zu einer anderen Serie, nämlich UNDER THE DOME (Z. 355, vgl. auch Abschnitt 7.2.3). Die Instruktion der Forscherin, *gemeinsam* über Serien zu sprechen (Abschnitt 6.1), führt schließlich indirekt dazu, dass diese Interaktionskonstellation aufgelöst wird (Z. 361–363; vgl. dazu auch die Analyse

von Beispiel 40 in Abschnitt 6.1.2). Daran wird deutlich, dass in dem in dieser Studie analysierten Gesprächstyp eine derartige, andere eher exkludierende Vergemeinschaftung strukturell erschwert wird bzw. bei ihrem Auftauchen sanktioniert wird. Stattdessen stellt das Managen verschiedener Wissensbestände im Sinne der gleichzeitigen Orientierung an K^+ - und K^- -Positionen für diesen Gesprächstyp eine erfolgreichere Praktik dar. Das zeigt sich auch in etwas anderer Form anhand des folgenden Beispiels, einer Gruppe jüngerer Teilnehmerinnen:

(16) *horseland is so DUMM,*

127 LOR: [(meine schwEster guckt) HORSEland?]
 128 CIL: HORSEland is cool;
 129 EMM: nee horseland is so DUMM;
 130 CIL: nee;
 131 EMM: doch.
 132 LIS: doch,
 133 =HORSEland is cool;
 134 CIL: [aber nur die Pferde die-]
 135 LIS: [<<singend>horseland horsela:::nd,]
 136 CIL: die [die Pferde SPREChen-]
 137 LIS,EMM,LOR: [<<singend>yeah yeah yeah YEAH,>]
 138 alle <<singend>das sind pferde freunde freiheit und SPASS
 139 bis hier fühlen wir uns zu HAU:::S;
 140 auf (.) auf dem RÜCKen der pferde;
 141 DAR: wind im geSICHT reiten wir gemeinsam AU:::S,
 142 (.) HORSEland.
 143 (.) DAS heißt dabEisein.
 144 (.) GLÜCKlich und frEI sein.
 145 (.) unsere pferdeRA:::NCH.
 146 horseland=horseLA:::ND;
 147 (.) yeah yeah yeah yeah YEA:H;
 148 ((Die vier lachen, währenddessen hebt Daria die Hände))
 149 CIL: HORSEland das ist dass äh;
 150 das halt (.) eine ZEIchentrickserie,
 151 LOR: [((unverständlich))]
 152 EMM: [ja;]
 153 CIL: [da is es so DASS;]
 154 die pferde mit einander sprechen und äh,
 155 ((Auslassung ca. 5 Sekunden: Cilia und Lore handeln nonverbal aus,
 wer als nächstes das Rederecht hat))
 156 LOR: also ich wollt nur Sagen;

Lore vergleicht die Serie HORSELAND mit dem zuvor diskutierten Film WENDY und etabliert sie damit als Positionierungsobjekt, das zunächst evaluativ kontrastiv ausgehandelt wird (Z. 127–136). Anschließend singen Cilia, Emmy, Lisa und Lore in die Kamera gewandt das Titellied der Serie (Z. 137–147). Nachdem Cilia einzelne Wissens Elemente äußert (Z. 149–154), beenden die Teilnehmerinnen die Sequenz durch gesprächsorganisatorische Aushandlungen (Z. 155). Daria beteiligt sich weder an den evaluativen Aushandlungen noch am Singen des Titelliedes, so dass ihr angezeigter epistemischer Status als K^- zu bezeichnen ist. Ihr für die Partizipation an der Gesangseinlage unzureichendes Wissen signalisiert sie überwiegend nonverbal, indem sie die Hände hebt und mit den Schultern zuckt, während die anderen lachen (Z. 148).

Cilia setzt mit einem Turn offenbar an, Wissen über die Serie zu teilen (Z. 134, 136), wird dann jedoch von Liv, die leise das Titellied singt (Z. 135), unterbrochen. Beide schließen sich der so initiierten Vergemeinschaftungsaktivität an (Z. 137–148). Mit dem Singen des Liedes verweist Lisa auf voraussichtlich im common ground der Gruppe befindliche Wissens Elemente, ohne sie als solche explizit zu kennzeichnen (wie es z.B. Leon in Beispiel 13 macht). Bemühungen um den Ausgleich epistemischer Asymmetrie werden hier strukturell an das Ende der Sequenz verschoben. Mit Blicken in die Kamera und an Daria gerichtet erläutert Cilia kurz das Format der Serie als „*Zeichentrick*“ (Z. 150) und dass es darin um „*sprechende Pferde*“ (Z. 154) geht. Damit ratifiziert sie erst nachträglich Darias niedrigen epistemischen Status. Zugleich adressiert sie auch durch ihren klar erkennbaren Blick in die Kamera die Forscherin als Nicht-Wissende mit ihrer Erläuterung (vgl. dazu auch Abschnitt 6.1.2). Daria schließt keine Nachfragen an und es werden keine weiteren Wissens Elemente verhandelt. Wie in Beispiel 15 steht hier die vergnügliche Vergemeinschaftung über das inszenierende Singen des Liedes im Vordergrund. Bei dieser Sequenz handelt es sich um einen abweichenden Fall, da in den weitaus meisten Fällen des Korpus eine Präferenz für wechselseitiges Bemühen um Partizipation erkennbar ist.

7.1.1.4 Zusammenfassung: Die Praktik *Managen divergenter Wissens(be)stände*

Die Positionierungspraktik des *Managen divergenter Wissens(be)stände* wird in Abbildung 7.1 schematisch visualisiert (siehe zur Erläuterung Abschnitt 6.4) und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- *Strukturstelle(n)*: Die Gruppenmitglieder positionieren sich erkennbar sowohl als K^+ als auch K^- in Bezug auf eine konkrete Serie. Eine Person (A) positioniert sich und/oder wird positioniert als diejenige mit der höchsten epistemischen Autorität (eA) zur Bewertung der Serie.

- *Ausgestaltung*: Diese Person adressiert K^+ - und K^- -Beteiligte (B_1 und B_2) durch Verweisen auf Elemente im angenommenen common ground . Als Ressource fungiert dabei vor allem das Rekonstruieren der Handlung, einzelner Szenen oder Rezeptionssituationen. Die Unterschiede in der Adressierung manifestieren sich dabei wie folgt: Der Verweis auf den common ground bei K^+ -Beteiligten ist implizit, vage und hoch voraussetzungsreich. Der Verweis auf den common ground bei K^- -Beteiligten ist dagegen explizit und weist stellenweise behelrenden Charakter auf. Zudem erfolgt wechselseitiges Sichern von Verständnis.
- *Interaktive Funktion(en)*: Je nach primärer Orientierung in der Adressierung unterscheidet sich auch die Funktion der Praktik. Bei primärer Adressierung von K^+ -Beteiligten steht die Vergemeinschaftung über geteilte Bewertungen im Vordergrund. Bei primärer Adressierung von K^- -Beteiligten spielen Bewertungen dagegen eine untergeordnete Rolle und der Fokus liegt auf dem Abbau epistemischer Asymmetrie, um Partizipation zu ermöglichen.

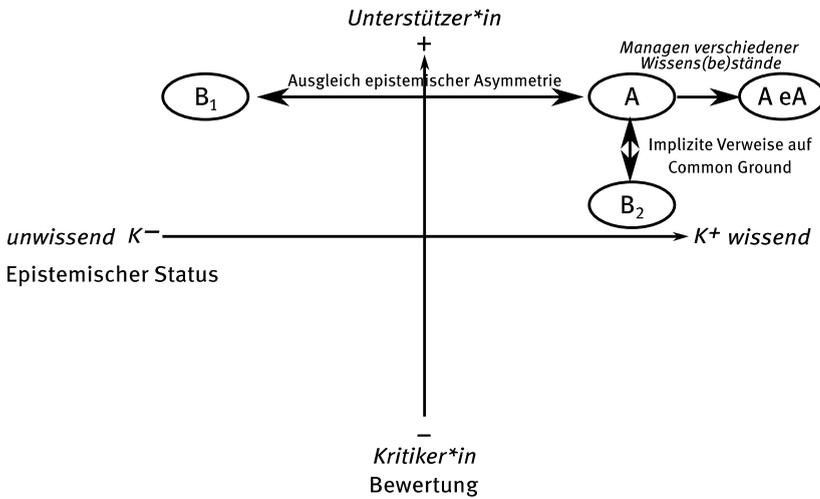


Abb. 7.1: Schematische Darstellung der Praktik *Managen divergender Wissens(be)stände*

Das Managen verschiedener Wissensstände und -bestände ist eine komplexe Anforderung. Die Analyse zeigt, dass die ausschließliche Orientierung an K^+ -Beteiligten zu Schwierigkeiten bei der Partizipation und der Aufrechterhaltung der Gruppen-

diskussion als gemeinsame, diskursive Aufgabe führt. Primär an K^+ -adressierte Positionierungen dienen dazu, evaluative Allianzen innerhalb einer Subgruppe zu formen und sich mit anderen eines geteilten Geschmacks zu vergewissern (Beispiel 15). Diejenigen, die wie Leon (Beispiel 13) oder Emilia (Beispiel 14) ihre Äußerungen so designen, dass sie verschiedene epistemische Status adressieren, sind hinsichtlich der Partizipationsbemühungen der Gruppe erfolgreicher. Die Vereinbarung beider Ziele (Vergemeinschaftung und Partizipationsbestreben, vgl. Abschnitt 6.2) bilden also bisweilen Herausforderungen für die Interaktion.

7.1.2 Einbeziehen serienexterner Wissensquellen

Die bisherigen Analysen zeigen, dass Bewertungen zumindest geringen vorhandenen Wissens – in Form eines epistemischen Zugangs – über die Serie bedürfen. Um sich allerdings als Experte oder Expertin zu positionieren, ist es notwendig anzuzeigen, über *mehr* Wissen als nur die bloße Kenntnis einer Serie zu verfügen. Dafür können K^+ -Beteiligte auf serienexternes Wissen verweisen, um ihren epistemischen Status hochzustufen. Unter serienexternem Wissen werden Wissensselemente verstanden, die nicht durch die reine Rezeption der Serie erworben werden können, sondern für die weitere, externe Wissensquellen notwendig sind. Die Teilnehmenden können die Glaubwürdigkeit der externen Wissensquelle nutzen, um ihrer eigenen epistemischen Haltung ebenfalls mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen. So wird es ihnen ermöglicht, ihre eigene epistemische Autorität zur Bewertung und Beurteilung der Serie zu stützen.

Die folgenden Fallbeispiele der der Praktik zugrunde liegenden Kollektion sind entlang dreier verschiedener Wissensquellen angeordnet. In Beispiel 17 wird Kontext- und Hintergrundwissen einbezogen, während in Beispiel 18 die K^+ -Beteiligten Wissen aus einer anderen medialen Quelle einbeziehen, um die diskutierte Serie (medien)kritisch zu beurteilen. Anhand von Beispiel 19 (S. 143) wird schließlich veranschaulicht, wie das Expertenwissen abwesender Dritter in die Interaktion gebracht und zur Selbstpositionierung eingesetzt werden kann. Leitend für die Beschreibungen dieser Praktik ist die Frage: *Wie positionieren sich K^+ -Beteiligte in Bezug auf die jeweilige serienexterne Wissensquelle und welche interaktiven Konsequenzen ergeben sich daraus?*

7.1.2.1 OUTLANDER – Bezug auf Kontextwissen (17) und dann (.) GOOgelt man so.

- 232 ALI: so sowas würd mich AUCH ziemlich Ansprechen,
233 aber was mich zum beispiel am MEISTen anspricht,

234 sind filme so die im MITelalter spielen oder sowas;
 235 sowas wie game of THRONES die haben (.) so n mittelal,
 236 mit MITtelalterliche (.) äh:m;
 237 (-) halt,
 238 (.) mit MITtelalterlich dargestellt;
 239 =und das MAG ich;
 240 DAV: ja w: wa äh was,
 241 (.) WAS daran zum beispiel;
 242 weil GUCK mal ich,
 243 (.) ich HASse [(sowas;)]
 [...]

307 ALI: [oder SOWas?] wenn man,
 308 (--) was ICH mag is,
 309 wenn man jetzt ne serie SCHAUT?
 310 und sich danach noch geDANKen macht und dann,
 311 (.) zum BEIspiel das is halt mittel-
 312 mittelalterlich DARgestellt,
 313 =und dann (.) GOOgelt man so.
 314 (-) die namen von den HAUPTcharakteren oder die;
 315 zum beispiel hab ich OUTlander geguckt;
 316 =das is n
 317 =das is n.
 318 (.) is ne SErie wo:,
 319 ((räuspert sich)) ne frau aus (--) dem KRIEGSzeit
 neunzehnhundert;
 320 äh VIERzig?
 321 da um den DREH,
 322 halt ähm:;
 323 (.) ähm:;
 324 in die vergangenheit fa äh REIST?
 325 UNgewollt?
 326 (.) und äh HALT;
 327 (-) dann (.) zwEihundert jahre VORher dann;
 328 LEBT bei.
 329 (--) äh:m;
 330 (.) in SCHOTTland da in der nähe;
 331 bei den CLANS und ähm,
 332 ENGLand und äh:;
 333 (-) bei bei England und SCHOTTland krieg so;
 334 (.) da DAS noch mal so;
 335 (--) MITbekommt;
 336 (-) und dann,
 337 (.) GOOgelt man das ganze und dann,
 338 sind halt da (.) histORische;
 339 (--) ähm erEIGNisse;
 340 die wirklich dann STATTgefunden haben;
 341 =und das [(find ich so gut)]

- 342 DAV: [ja aber DAS is ja was ANderes;]
 343 aber [bei game of THRONES?]
 344 ALI: [zum beispiel diese ganzen] CLANS etcetera da da
 [(unverständlich)]
 345 DAV: [ja game] of thrones?
 346 [(ist halt wenn du da drachen hast und so was)]

MNG13, 4:16–6:15

Nachdem Gisem, Igdir und Tufan erklärt haben, worum es in türkischen Serien geht, erläutert Ali zunächst seine Präferenz für historische Serien und solche, deren Settings im Mittelalter spielen (Z. 232–239). Es folgt eine an dieser Stelle ausgelassene Zwischensequenz zwischen ihm, David, Paul und Igdir, die vorrangig auf die evaluative Aushandlung von *GAME OF THRONES* fokussiert ist (ab Z. 240, vgl. auch die Analysen in Abschnitt 9.1.1). Schließlich etabliert Ali die Serie *OUTLANDER* als Positionierungsobjekt, das er als Beispiel für seine Präferenz anführt. Er fasst den Plot der Serie zusammen und positioniert damit sich selbst als K^+ und die anderen implizit als K^- in Bezug auf die Serie (Z. 307–344). Die Sequenz endet damit, dass David (erneut) *GAME OF THRONES* als Positionierungsobjekt etabliert.

Ali rahmt seine Rekonstruktion mit einer positiven Bewertung, die sich auf tatsächliche historische Begebenheiten, die Serienhandlungen zugrunde liegen (Z. 306–314, 336–341), bezieht. Als externe Wissensquellen zieht er dafür internetbasierte Rechercheinstrumente („googeln“, Z. 313, 337) heran. Er skizziert ein kurzes Szenario seines Rezeptionsverhaltens, wie er an seine Serienrezeption anschließend Hintergrundinformationen recherchiert (Z. 336–340). Seine Positionierung hebt er mit der generischen „man“-Formulierung (Z. 309–310) auf eine allgemeingültigere Ebene.

Auch seine Rekonstruktion ist genau auf diese Positionierung zugeschnitten: Anders als in anderen Rekonstruktionen, beispielsweise zu *THE ORIGINALS* in Beispiel 15, steht für ihn nicht die emotionale Erlebnisqualität im Vordergrund, sondern er organisiert seine Zusammenfassung um historische Daten, Ereignisse und Orte (Z. 319–320, 327, 330–333) herum. Die entsprechenden Turn-Konstruktionen weisen Reparaturen auf und sind gekennzeichnet von Alis Bemühen, Fakten zu nennen und mit seiner epistemischen Haltung Glaubwürdigkeit zu vermitteln. Zudem bewertet er nicht direkt die Serie positiv, sondern sein durch die Serie angelegtes Rezeptionsverhalten, also wenn man „*sich danach noch geDANKen macht*“ (Z. 310) und dann erfolgreich historische Begebenheiten recherchieren konnte (Z. 340–341). Damit positioniert er sich selbst als jemand, dem Realitätstreue und potentielle Lerngelegenheiten besonders wichtig sind. Bei Betrachtung des interaktiven Geschehens fällt auf, dass niemand inhaltlich auf Alis Ausführungen eingeht. Er erhält weder Zustimmung noch Nachfragen oder Ergänzungen in Bezug auf

die Serie. Stattdessen kontrastiert David wieder seine evaluative Haltung zu der ursprünglich von Ali als Favorit genannten Serie *GAME OF THRONES* (Z. 345–346), so dass die Sequenz danach zu diesem Positionierungsobjekt übergeht. Damit fechtet er weiterhin Alis Bewertung dieser Serie bzw. dieses Genres an.

Dass Ali Kontextwissen in dieser Sequenz in die Interaktion zur Positionierung einsetzt, spielt für den Fortgang der Gruppendiskussion eine wichtige Rolle. Seine mit dieser Praktik beanspruchte epistemische Autorität zur Beurteilung des ‚Wahrheitsgehalts‘ und damit der Qualität einer Serie wird von David im weiteren Verlauf der Interaktion systematisch untergraben. Er positioniert Ali immer wieder als jemanden, der nicht stringent ist, da sich sein aus dieser Praktik abgeleitetes Bewertungskriterium für Serien – Realitätstreue (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.1) – nicht auf *GAME OF THRONES* anwenden lässt (Z. 346) (vgl. auch Abschnitt 9.1.4).

7.1.2.2 SCHWIEGERTOCHTER GESUCHT – Bezug auf mediales Wissen

(18) *ich schreib darüber ja ne FACHarbeit,*

724 OLE: [Eine serie gibt_s noch,]
 725 die beste Serie;
 726 (-) im FERNsehen,
 727 [heutzutage;]
 728 JOH: [ja,]
 729 OLE: BAUer sucht frau.
 730 VER: oh::;
 731 SEV: [nein.]
 732 OLE: [das is,]
 733 VER: nein;
 734 JOH: oder SCHWIEgertochter gesucht;
 735 VER: [nein nein ;]
 736 SON: [((unverständlich))]
 737 OLE: [das is SO witzig;]
 738 ROB: WIEso kommen wir eigentlich auf diese ganzen beKNACKten
 serien [gerade;]
 739 JOH: [ja ich] komm da NUR drauf?
 740 weil?
 741 VER: hä !KÖLN!.
 742 (.) IRgendwas;
 743 JOH: [weil,]
 744 VER: [wie] berLIN tag und [nacht;]
 745 SON: [das guck ich] AUCH;
 746 das guck ich IMmer,
 747 das muss SEIN;
 748 ROB: dann sollten wir [(lieber,)]
 749 OLE: [BAUer] sucht frau;
 750 VER: [nein;

797 JOH: WIE heißt die little,
 798 little (xxx xxx) pu puzzle [oder so;]
 799 OLE: [der hat,]
 800 die haben sich SELber schon als den totalen spast
 hingestellt,
 801 und dann kommt rtl und hat (.) das NOCH übertrieben;
 802 SON: (fast wie bei [my little POny und so;]]
 803 JOH: [ey die HABen ihm da noch so [(xxx) (HINgelegt)]
 804 VER: [(singt den
 Titelsong von My little Pony))]
 805 JOH: und der VATER is so,
 806 neun BIER am t-
 807 trinkt der alkoHOL,
 808 =NEUN bier am tag;
 809 tra(h)ag da NEIN ein; ((hält den Daumen der rechten Hand nach oben))
 810 (.) mMm GUTE rechercharbeit rtl;
 811 ne richtig TOLL;
 812 =ich fand das so LUSTig,
 813 deswegen sch äh SCHWIEgertochter gesucht so ne tolle sendung;
 814 (---) aber sie haben konseQUenzen gezogen;
 815 ich schreib darüber ja ne FACHarbeit;
 816 SON: über SCHWIEgertochter gesucht;
 817 VER: ((lacht))
 818 JOH: tatsächlich über dieses FALLbeispiel;

OST11, 43:17–45:01

Johann und Ole positionieren sich in dieser Sequenz als K^+ in Bezug auf SCHWIEGERTOCHTER GESUCHT, wobei Johann die Serie in Anlehnung an BAUER SUCHT FRAU als Positionierungsobjekt (Z. 724–756) etabliert. Im weiteren Verlauf der Sequenz beansprucht Johann – und in etwas geringerem Maße auch Ole – die epistemische Autorität zur (kritischen) Bewertung der Serie (Z. 730–812). Dafür nimmt er Bezug auf die Sendung des NEO MAGAZIN ROYALE vom 12. Mai 2016, in der Jan Böhmermann unter dem Hashtag #verafake bekannt gab, einen Kandidaten in die Sendung eingeschleust zu haben.¹ Johann beendet die Sequenz damit, dass er darauf hinweist, eine Facharbeit über diesen Vorfall zu schreiben (Z. 815–818). Die Gruppe thematisiert anschließend „Auto-Serien“ (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 819).

Gemeinsam mit Ole bringt Johann das Wissen aus Böhmermanns Sendung sukzessive in die Interaktion. Sie markieren ihre Rekonstruktionen der Episode

¹ Weiterführende Informationen dazu finden sich u.a. in folgendem Artikel der Süddeutschen Zeitung (Mai 2016): <https://www.sueddeutsche.de/medien/verafake-bei-boehmermann-ende-der-vorstellung-so-stellt-rtl-menschen-bloss-1.2993168> [zuletzt abgerufen: 06.04.2021].

und ihrer Produktionsbedingungen als Wissenskommunikation gegenüber den anderen Beteiligten (Z. 761–818). Darüber beanspruchen beide die epistemische Autorität zur Beurteilung von SCHWIEGERTOCHTER GESUCHT, indem sie bisweilen sehr detaillierte Wissens Elemente, die ihnen aus Böhmermanns Sendung bekannt sind, teilen. Dazu zählen beispielsweise der kritikwürdige (Z. 757–760) und moralisch unverantwortliche (Z. 805–809) Umgang mit den Darsteller*innen (Z. 757–760), wörtliche Zitate aus den Dialogen der entsprechenden Sendung (Z. 785) sowie Inszenierungsverstärkungen des Produktionsteams, die nachträglich von Böhmermanns Team aufgedeckt wurden (Z. 739, 797, 800–801).

Darauf basierend nehmen Johann und Ole hinsichtlich ihrer Bewertung der Serie eine sehr komplexe Positionierung vor. So zeigt sich die Gruppe gegenseitig Wissen darüber an, dass sie diesen Serientyp eher populärkulturellen und gesellschaftlich weniger hoch angesehenen Serien² zuordnen (Z. 730–755). Das lässt sich beispielsweise an Verenas wiederholten „nein“-Äußerungen (Z. 733, 735) oder Roberts Frage, wieso sie auf „*diese ganzen beKNACKten serien*“ kommen (Z. 738), erkennen. Dennoch signalisieren Johann und Ole vergnügliche Affinität dazu (Z. 737, 755, 812). Mit der Praktik des *Einbeziehens serienexterner Wissensquellen* kritisieren sie allerdings zugleich klar die Produktionspraktiken des Fernsehsenders (Z. 810). Besonders deutlich wird das über die Ressource des Kontrastierens, die sich unter anderem in der evaluativen Paarsequenz zwischen Johann und Ole manifestiert: Ole bewertet die Serie BAUER SUCHT FRAU mit der abschließenden Formulierung „*das war so WITzig*“ (Z. 755), wobei seine vorherige Rahmung „*das ist natürlich die be!HIN!dertste serie der welt;*“ (Z. 752) auf das Vergnügen des (distanzierten) Rezipierens populärkultureller Serien verweist. Daran schließt Johann eine prosodisch und syntaktisch ähnlich gestaltete, aber semantisch kontrastive Bewertung „*aber es is so TRAUrig;*“ (Z. 756) an, die gleichermaßen den Auftakt zur oben beschriebenen Wissenskommunikation bildet.

Als zusätzliche Festigung seiner epistemischen Positionierung führt Johann zum Ende der Sequenz an, dass er sich mit den Hintergründen von ‚#verafake‘ in seiner Facharbeit auseinandersetzt. Er verleiht seinem epistemischen Status dadurch sowohl eine höhere Glaubwürdigkeit als auch eine stärkere Gewissheit. Diese Information wird als Doppeladressierung gerahmt. Einerseits legt die Verwendung von der Partikel „ja“ (Z. 815) nahe, dass sein Facharbeitsthema den anderen Gruppenmitgliedern potentiell bekannt ist (siehe Abschnitt 4.3) und das Wissen an dieser Stelle für sie lediglich aktualisiert wird. Andererseits inszeniert er es – auch durch Blicke in die Kamera – gleichermaßen als relevante neue Information für die Forscherin.

² Vgl. zum sog. Quality TV-Diskurs Abschnitt 2.1.3; auch Abschnitt 8.2.2.

Damit beansprucht insbesondere Johann eine hohe epistemische Autorität zur (moralischen) Beurteilung der Serie. Zugleich vergemeinschaftet er sich aber auch mit anderen Gruppenmitgliedern über das gemeinsame Amüsieren darüber. Mit dieser doppelten Bewertung ‚spielen‘ Johann und Ole im Rahmen ihrer Positionierung, für die sie die Praktik des *Einbeziehens serienexternen Wissens* in Form von glaubwürdigem Meta-Wissen gekonnt einsetzen. Sie inszenieren sich als Rezipienten, die die Serie distanziert betrachten und dahinter liegende Strukturen kritisch durchschauen können, aber trotzdem Unterhaltungswert daraus ziehen (vgl. auch Ausführungen zu oppositionellen Lesarten in Abschnitt 2.1.3). Ähnlich wie in Beispiel 17 jedoch kommentieren die anderen Gruppenmitglieder den Verweis auf die externe Quelle kaum (Z. 788, 802) und partizipieren somit insgesamt wenig an der Interaktion.

7.1.2.3 THE WIRE – Bezug auf Expertenwissen

(19) dann kann es sein dass es SCHWErer ist dass man sich da rEInfindet;

412 FRI: ach SO;
 413 nein ich glaub die KENNT ihr nicht;
 414 die heißt the WIRE?
 415 JAN: ah:: JA;
 416 FRI: KENNST du?
 417 (.) .hh a::h;
 418 das ist die BEStE serie [überhaupt;]
 419 JAN: [(ich hab die leider)] nicht geSEHen;
 420 FRI: ach man.
 421 die [MUSST du aber sehen;]
 422 KAT: [ich find türkisch für ANfänger] [noch gut.]
 423 LEO: ((lacht))
 424 FRI: [aber ähm] das DING is,
 425 also mein VATer meinte er hätte,
 426 (.) also er hat sie auch schon vielen WEITer empfohlen,
 427 aber manche kommen da auch nicht REIN,
 428 LEO: [worum GEHT_s da,]
 429 FRI: [weil es is] ne poliZEIserie?
 430 LEO: mM,
 431 FRI: also crime in amerika in BALTimore;
 432 =das is,
 433 (.) .h ich WEIß nicht ob_s wirklich stImmt aber in der se-
 434 aber es ist eine (.) mit der höchsten MORDrate des landes?
 435 eine stadt;=
 436 JAN: =ist das irgendwie so:
 437 =ist das nich IRGendwie mit ä::hm;
 438 LEO: <<pp>(dem pilot)>>
 439 JAN: m:edikaMENTen,

440 =also es sind irgendwie DRoGen oder sowas?
441 (---) nich,
442 FRI: ((lacht)) [also] ja AUCh.
443 JAN: [nee;]
444 FRI: [aber das ist jetzt nicht der !HAUPT!bestandteil] der serie;
445 JAN: [ah pf: (-) ich DACHte.]
446 FRI: es geht EINFach,
447 (.) um das leben verschiedener charaktere in dieser STADT,
448 =also zum einen die poliZISTen,
449 dann eben die JUNKies und die;:
450 (.) DRoGendealer?
451 JAN: hm_hm;
452 FRI: u:nd es IST eben;
453 (.) WIRKLich sehr realitätsnah.
454 und das macht die serie so GUT?
455 (.) aber DAdurch wenn man eben,
456 (--) nicht so sehr da DRIN ist;
457 also jetzt wie wenn man zum beispiel mein VAtEr kennt sich
halt mit polizeiarbeit gut aus weil er polizIst ist,
458 JAN: hm_hm.
459 FRI: aber wenn man das jetzt (.) NICHT kann,
460 dann kann es sein dass es SCHWErer ist dass man sich da
rEInfindet;
461 weil man eben nicht MERKT wie;
462 (--) realiTÄTstreu die serie eben ist;
463 und das (.) ist eigentlich DAS was sie gUt macht.
464 JAN: ist ist das so ne case of the WEEK (.) folge,
465 =also se serie also wo: in jeder folge sozusagen ein neuer
FALL drankommt?
466 FRI: naJA also es,
467 (.) ähm nee EIgentlich-
468 es geht immer um die (.) großen DRoGenbosse;
469 (-) die_s (.) [[<<p>in der (stadt so GIBT.>)]
470 JAN: [oke aber es] ist jetzt nicht so
wie MONK oder so dass da jed,
471 in [jeder folge] so_n-
472 FRI: [nein.]
473 JAN: oke nee;
474 FRI: es baut alles auf einander AUf [(immer;)]
475 JAN: [gut;]
476 KAT: aber es gibt so ne richtig gute serie ich glaub die heißt
sarah lund,

Friederike wurde zuvor aufgefordert, ihre Lieblingsserie zu nennen. Sie beginnt die Etablierung des Positionierungsobjekts THE WIRE mit der abgeschwächten Zuschreibung eines niedrigen epistemischen Status an die anderen Teilnehmenden („*nein ich glaub die kennt ihr nicht*“, Z. 413), der dann kurz verhandelt wird (Z. 415–421), und markiert damit ihren eigenen K^+ -Status. Nach Leons Aufforderung zur Rekonstruktion (Z. 428) fasst Friederike die Handlung der Serie zusammen (Z. 429–453) und bewertet sie mit Verweis auf den Beruf ihres Vaters positiv (Z. 454–463). Anschließend folgt ausgelöst durch Jans Nachfrage eine Sequenzerweiterung, in der Friederike weitere Wissens Elemente mit der Gruppe teilt (Z. 464–475), und Katharina beendet die Sequenz, indem sie mit SARAH LUND ein neues Positionierungsobjekt etabliert (Z. 476).

Friederike beurteilt die Serie mittels der extreme case-Formulierung „*BESte serie überhaupt*“ (Z. 418) als stark positiv. Als Begründung führt sie an, dass die Serie sehr „*realitätsnah*“ (Z. 453–454) bzw. „*realitätstreu*“ (Z. 462–463) bezüglich der Darstellung der Lebensverhältnisse verschiedener Figuren (Z. 446–450) sei. Ihre epistemische Autorität zur Beurteilung und adäquaten Einschätzung dieses Bewertungskriteriums speist sich dabei insbesondere aus dem Beruf ihres Vaters als Polizist, den sie als Experten für ihre epistemische Positionierung hinzuzieht. Den Grundstein dafür legt sie schon zu Beginn der Sequenz, als sie die manchmal nicht von Erfolg gekrönte Empfehlung der Serie durch ihren Vater mit der Kategorisierung der Serie als „*poliZEIserie*“ (Z. 429) begründet. Erst später stellt sie den Zusammenhang zu seinem Beruf explizit her (Z. 475).

Sie stellt die Tatsache, dass sie Zugang zu dieser Wissensquelle hat, einerseits als individuelle Besonderheit – als Distinktionsmittel –, andererseits auch als generell notwendig zur (verstehenden) Rezeption und einer darauf beruhenden adäquaten Einschätzung der Serie heraus. Das wird daran deutlich, dass sie mehrfach Kontrastieren als Ressource zur Positionierung einsetzt, indem sie anderen Rezipient*innen, denen das berufsbedingte Expertenwissen ihres Vaters fehlt – und damit implizit auch den anwesenden Gruppenmitgliedern –, eine potentiell abweichende Bewertung zuschreibt (Z. 425–427, 455–463). Sie selbst positioniert sich also in Kongruenz mit der Bewertung ihres Vaters in Bezug auf die Serie. Durch den Verweis auf sein Wissen und seine Urteilskraft verleiht sie so ihrer eigenen positiven Bewertungsbegründung qua externer Autorität Glaubwürdigkeit (als „*good authority*“ nach Pomerantz 1984; vgl. Abschnitt 4.3).

Auch in diesem Beispiel gehen die übrigen Teilnehmenden nicht explizit auf die hinzugezogene Wissensquelle ein und es bleibt bei Minimalratifizierungen (Z. 451, 458) als Reaktion auf Friederikes Positionierung. Anders als in den Beispielen 17 und 18 jedoch stellt Jan mehrere Informationsfragen (Z. 464–465, 470–471), die – nachdem Friederike ihn zunächst ebenfalls als K^+ behandelt hatte (Z. 416–

421) – seinen eigenen K^- -Status etwas hochstufen, indem er Kenntnis einzelner Wissens Elemente signalisiert (vgl. dazu auch Abschnitt 7.2.1).

7.1.2.4 Zusammenfassung: Die Praktik *Einbeziehen serienexterner Wissensquellen*

Die Positionierungspraktik des *Einbeziehens serienexterner Wissensquellen* wird in Abbildung 7.2 schematisch visualisiert (siehe zur Erläuterung Abschnitt 6.4) und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- *Strukturstelle(n)*: Ein oder mehrere Gruppenmitglieder (A) positionieren sich als diejenigen mit der höchsten epistemischen Autorität (eA) in Bezug auf die Bewertung der Serie. Sie schließen eine über mehrere Turns hinweg gestaltete Begründung ihrer Bewertung an.
- *Ausgestaltung*: Die K^+ -Sprechenden ziehen als Begründung für die Bewertung mittels Rekonstruieren, Kategorisieren und Kontrastieren eine externe Wissensquelle hinzu und positionieren sich selbst in Relation zu dieser als glaubwürdig behandelten Quelle. Es finden kaum interaktive Aushandlungen oder ein Aufgreifen solcher Wissensquellen seitens der K^- -Beteiligten (B) statt. Sie werden nach ihrer Einführung in die Interaktion weitgehend ‚hingenommen‘.
- *Interaktive Funktion(en)*: Die Quellen dienen dazu, die eigene epistemische Autorität zur Bewertung als glaubwürdig zu markieren und damit zu unterstützen. So werden sie von den Teilnehmenden einerseits als ‚Lieferanten‘ für Kriterien zur Bewertung behandelt. Andererseits stellen sie zugleich Wissens Elemente zur Verfügung, die es den Beteiligten erlauben, Serien entlang dieser Kriterien zu bewerten. Die Vergemeinschaftung über geteilte Bewertungen und der Abbau epistemischer Asymmetrie gegenüber K^- -Beteiligten können auch Funktionen dieser Praktik sein (vgl. v.a. Beispiel 19), spielen aber tendenziell eher eine untergeordnete Rolle.

Das Hinzuziehen serienexterner Wissensquellen stellt eine Praktik dar, deren zentraler Aspekt in doppelter Hinsicht die Glaubwürdigkeit ist. Nicht nur die Positionierenden können über eine Glaubwürdigkeit transportierende epistemische Haltung ihren Anspruch auf Expertise – im Sinne eines höheren Wissens und einer durch externe Autorität gestützten Bewertung – geltend machen, sondern auch an die Serie selbst wird dieses Kriterium angelegt. Für die Positionierung von Ali (Beispiel 17) und Friederike (Beispiel 19) ist der Realitätsbezug die Begründung für ihre positive Bewertung. Bei beiden Serien handelt es sich um fiktionale Serien, so dass die in Beispiel 18 thematisierte Serie SCHWIEGERTOCHTER GESUCHT als Doku-Soap einen Sonderstatus einnimmt. Selbstverständlich enthält auch diese

Serie fiktionale Anteile, sie vermittelt jedoch durch die Art und Weise ihrer narrativen Gestaltung sowohl *Anschein* als auch *Anspruch* der Realitätstreue. Insgesamt scheint sich diese Praktik seltener bei der Thematisierung von Serien mit fantastischen Elementen zu finden; *GAME OF THRONES* stellt eine Ausnahme dar (vgl. Abschnitt 9.1.4). Indem Johann und Ole diesen Anspruch dekonstruieren, messen sie also die Serie ebenfalls an dem Kriterium der Glaubwürdigkeit (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.1). Deutlich wird an dieser Praktik, dass die Rezipient*innen nicht nur Unterhaltung, sondern auch Wissenszuwachs und (kritische) Einordnung der Serien relevant setzen.

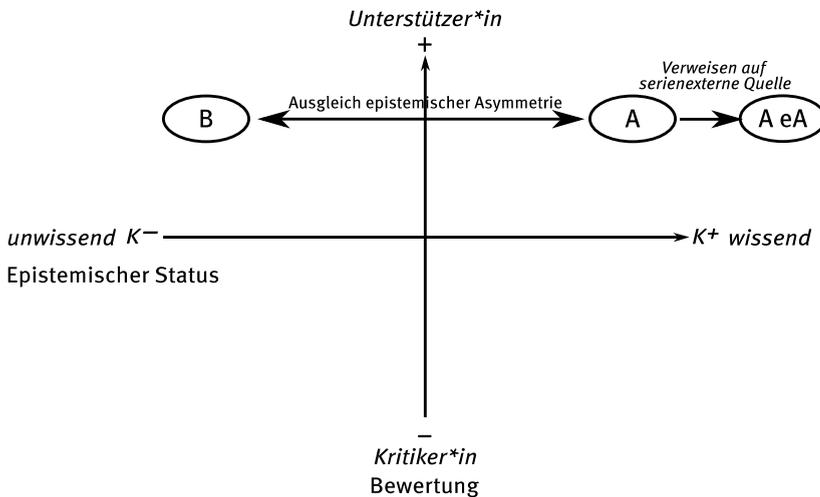


Abb. 7.2: Schematische Darstellung der Praktik *Einbeziehen serienexternen Wissens*

7.1.3 Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung bei K^-

In den Daten zeigt sich, dass abweichende Bewertungen nicht notwendigerweise dispräferiert sind, sondern für das Ziel der Distinktion funktionalisiert werden können. Zwar sind die Erstbewertungen häufig bestätigungseinladend (vgl. auch die tabellarische Übersicht nach Raymond und Heritage 2006 in Abschnitt 4.3), allerdings finden die Teilnehmenden bisweilen auch Vergnügen im Dissens (vgl. Abschnitt 7.3.3). Wenn sich im Laufe der Sequenz jedoch herausstellt, dass die abweichende Zweitbewertung auf (zu) wenig Wissen basiert und eine Person somit unrechtmäßig Expertise beansprucht, greifen K^+ -Beteiligte auf die Praktik

des *Absprechens der fremden epistemischen Autorität* zur Bewertung zurück. Sie stellen also die Positionierung einer anderen Person in Frage („challenging“ einer Position nach Bückler 2013, vgl. Merkmal (3) in Abschnitt 3.3).

Die folgenden Beispiele sind entlang dreier verschiedener, jeweils negativer Bewertungsrichtungen angeordnet. Anhand von Beispiel 20 wird veranschaulicht, wie die epistemische Autorität nach einer subjektiv formulierten Bewertung, die keine Allgemeingültigkeit beansprucht, abgesprochen wird. Beispiel 21 basiert auf einer moralischen Bewertung, während die Bewertung in Beispiel 22 (S. 154) auf stereotypischen Vorstellungen und pauschalen Urteilen basiert. Leitend für die Beschreibungen dieser Praktik ist die Frage: *Auf welcher Grundlage bewerten K⁻-Beteiligte eine Serie negativ, so dass die K⁺-Beteiligten ihnen die epistemische Autorität zur Beurteilung absprechen, und welche interaktiven Konsequenzen ergeben sich daraus?*

7.1.3.1 MORD MIT AUSSICHT – Zuschreiben von K⁻ nach subjektiver Bewertung (20) du musst n bisschen MEHR sehen;

859 FRI: kennt ihr mord mit AUSSicht?
 860 KAT: ja [das is geil;]
 861 LEO: [mord mit AUSSicht is meine Lieblings] deutsche serie;
 862 JAN: [ich hab EIne folge gesehen;]
 863 FRI: ja::; (-)
 864 die is [so WITzig;]
 865 LEO: [ist die einzige] gute deutsche serie die ich kenne;
 866 JAN: ich finde alarm für kobra [ELF klasse;]
 867 KAT: [die is so gut;]
 868 ich hab,
 869 ((SOP, FRI und OLI lachen))
 870 JAN: die is SO gut,
 871 KAT: doch mord mit AUSSicht is cool;
 872 ((unverständlich, ca. 10 Sekunden))
 873 JAN: mord mit aussicht,
 874 ich hab EIne folge gesehen,
 875 und es war RICHTig <<lachend>langweilig;>
 876 ((Auslassung, ca. 20 Sekunden: Leon fragt Friederike, ob sie die
 Camping-Folge kennt. Jan bleibt dabei, dass er es nicht witzig findet,
 Leon und Friederike widersprechen ihm))
 877 FRI: doch es is ECHT gut;
 878 LEO: die SCHAUspieler sind auch gut einfach,
 879 und man muss SAgen?
 880 das sind alles theAterschauspieler eigentlich?
 881 (.) und die machen das wirklich GUT so dieses;
 882 JAN: oKAY;

- 883 KAT: ja die kann,
 884 die KÖNnen auch einfach schauspielern;
 885 LEO: die KÖNnen schauspielern;
 886 KAT: die können_s RÜberbringen halt;
 887 aber ich weiß wenn man den huMOR nicht so mag,
 888 =dann MAG man_s auch nicht,
 889 aber wenn man den humor mag dann ist es [richtig,]
 890 LEO: [dann ist] es die
 BESTE serie die es [gibt;]
 891 KAT: [dann] ist es ECHT gut;
 892 (1.5)
 893 JAN: ich find_s blöd;
 894 <<p> ich find_s blöd;>
 895 FRI: aber du hast nur EIne folge gesehen?
 896 JAN: ja;
 897 FRI: [naja GUT;]
 898 KAT: [aber nach der ersten] folge kann man noch nicht so viel Sagen;
 899 JAN: [echt blöd;]
 900 LEO: [welche FOLge denn,]
 901 JAN: die wu da wurde so_n,
 902 da wurde so_ne [FRAU mit nem speer erstochen;]
 903 KAT: [ich hab zu,
 904 ich hab bis zur zweiten staffel geguckt;]
 905 SOP: [ja;]
 906 JAN: [vom] BÜRgermeister;
 907 FRI: [ja:]
 908 LEO: [ach die;]
 909 FRI: du musst n bisschen MEHR [sehen;
 910 wenn du über eine serie LÄstern willst;]
 911 LEO: [du musst REINKommen in den humor;]
 912 JAN: WILL ich aber nicht;
 913 (-) gibt so viele gute MÖglichkeiten;
 914 OLI: guck lieber monk;
 915 FRI: das is AUCH ne gute möglichkeit;

RHG10, 23:24–24:45

Friederike, Katharina und Leon stimmen darin überein, dass die Serie MORD MIT AUSSICHT die beste (deutsche) Serie (Z. 859–871) sei, wohingegen Jan die Serie mehrfach negativ bewertet (Z. 873–875, 893–984). Nachdem sich Leon und Friederike wechselseitig an deren K^+ -Status orientieren und sich der geteilten Kenntnis einer Episode vergewissern (Z. 876), führen die Unterstützer*innen an Jan adressierte Begründungen für die Qualität der Serie an (Z. 878–892). Als Jan jedoch bei seinem negativen Urteil (Z. 893–894) bleibt, schließt sich eine Aushandlungsse-

quenz an, in der die Teilnehmerinnen ihm zu verstehen geben, mit diesem Wissen keine fundierte Bewertung vornehmen zu können (Z. 895–915).

Jans Bewertung basiert weder auf einer besonders negativen Attribuierung (wie „scheiße“ o.Ä., vgl. Beispiel 21) noch rahmt er sein Urteil als objektiv bzw. allgemeingültig (vgl. Beispiel 22). Er formuliert stattdessen seine Bewertung als subjektive Meinung, die auf der Rezeption einer Episode basiert (Z. 874–875, 893), womit er sich zugleich als eher K^- positioniert. Die Lachpartikeln (Z. 875) schwächen die – offenbar hier durchaus als dispräferiert markierte – widersprechende Zweitbewertung ab. Seine epistemische Positionierung wird zunächst nicht thematisiert, stattdessen argumentieren Katharina und Leon für die Qualität der Serie, indem sie gemeinsam als zusätzliches Wissenselement die Theatererfahrung der Schauspieler*innen und daraus resultierend deren performative Kompetenz positiv betonen (Z. 878–886). Jans „oKAY;“ (Z. 882) deutet jedoch an, dass er nicht überzeugt wurde. Katharina kommt ihm mit der schlichtenden Äußerung entgegen, dass eine Präferenz der Serie offenbar auch mit einem spezifischen Humorverständnis einherginge (Z. 887–891), was Leon bestätigt (Z. 890), Jan jedoch nicht kommentiert.

Als Jan daraufhin bei seiner negativen Bewertung bleibt (Z. 983–984), greift Friederike schließlich seine eingangs getätigte epistemische Positionierung in Form einer bestätigungseinladenden Frage wieder auf (Z. 895), die er auch ratifiziert (Z. 896). Erst daraufhin sprechen ihm Katharina und Friederike gemeinsam die epistemische Autorität zur Bewertung bei niedrigem epistemischen Status mittels folgender Formulierung ab – wenn auch in relativ abgeschwächter und damit face-wahrender Form: „*aber nach der ersten folge kann man noch nicht so viel Sagen;*“ (Z. 898). Parallel dazu bekräftigt Jan jedoch seine negative Bewertung und Katharinas Äußerung wird interaktiv zunächst nicht weiter relevant. Es schließt sich eine Zwischensequenz an, in der Jan auf Leons Frage hin den Inhalt der von ihm rezipierten Episode zusammenfasst (Z. 900–908). Es ließe sich vermuten, dass Leon damit eine Erklärung für Jans Urteil sucht, allerdings erfolgt im Anschluss keine Verständigung über die Bewertung dieser Episode.

Friederike verschiebt nun die potentiell face-bedrohende Situation (vgl. Beispiele 21 und 22) auf eine humorvolle Ebene: „*du musst n bisschen MEHR sehen; wenn du über eine serie LÄstern willst*“ (Z. 909–910). Damit adressiert sie ihn direkt im Unterschied zu Katharina, die ihn zuvor mit ihrer generischen „man“-Formulierung (Z. 898) eher implizit angesprochen hat. Jan reagiert jedoch nicht auf Friederikes scherzhaft verpackten Vorwurf, während er Leons Ergänzung „*du musst REINKommen in den humor;*“ (Z. 911) ohne Hedging ablehnt (Z. 912).

Trotz diverser potentiell heikler Momente, in denen Jans epistemische Autorität zur Beurteilung der Serie nach Rezipieren von nur einer Folge in Frage gestellt wird, gelingt es der Gruppe, kooperativ und weitgehend face-schonend durch

die Sequenz zu manövrieren. Die K^+ -Teilnehmenden zeigen ihm interaktiv Möglichkeiten auf, seine Bewertung abzuschwächen – Zugeden eines differierenden Humorgeschmacks (Z. 887–889) oder Eingrenzen seiner negativen Bewertung auf die erste Episode mit Offenheit für eine potentielle Qualitätssteigerung, sobald er mehr gesehen hat (Z. 895–911) –, die er jedoch nicht wahrnimmt. Mit Olivers Vorschlag, „*lieber monk*“ zu schauen (Z. 914), wird die Sequenz schließlich unproblematisch und bestätigend beendet (Z. 915). Eine mögliche Erklärung dafür wäre einerseits Jans durchgängige Rahmung der Bewertung als aus seiner subjektiven Position heraus gesprochen, die keine universelle Gültigkeit beansprucht. Darin unterscheidet sich dieser Fall von denen anderer in der Kollektion. Eine andere Erklärung wäre die generelle kooperative und höfliche Atmosphäre, die diese Gruppe fast durchgängig kreiert. Für die Ausgestaltung der Praktik des *Absprechens epistemischer Autorität* im Rahmen der hier vorliegenden Daten erscheint dieser Aspekt sicherlich nicht unwichtig.

7.1.3.2 GAME OF THRONES – Zuschreiben von K^- nach moralischer Bewertung (21) *siehst du dann WEISST du_s nich;*

422 OLE: wer hat game of THRONES gesehen;
 423 VER: <<p>ich> ((meldet sich))
 424 SON: ((meldet sich))
 425 SEV: ich [hab die erste FOLge [gesehen;]]
 426 ROB: [oKE ((unverständlich))]
 427 JOH: [game of THRONES is scheiße;]
 428 SON: [ich die ersten FÜNF;]
 429 VER: nein gAme of thrones is SUpEr; ((zieht den Ärmel ihres
 Oberteils nach unten))
 430 JOH: [ja das sieht man] nIch an deinem PULli?
 431 SEV: [ich hab die erste FOLge,]
 432 VER: ((lacht leise, 2.0)) ja,
 433 und?
 434 JOH: [game of thrones is SCHEIße]
 435 SON: [ja aber die KARnevalskostüme] sind [überteuert;]
 436 JOH: [ey ohne] WITZ,
 437 die dürf-
 438 die müssen da alles nur PORnodarsteller haben;
 439 =es !IST! so;
 440 =weil,
 441 VER: äh:: SHAE ist ne PORnodarsteller[in;]
 442 JOH: [ja] das WEISS ich,
 443 das hast du mir heute erKLÄRT?
 444 (.) [äh:m-]
 445 ROB: [[(lacht)]]

446 JOH: das is doch richtig KRASS,
 447 ich mein da vögelt doch jeder die ganze zeit mit JEdem;
 448 VER: [am ende nich mehr so KRASS;]
 449 SON: [ja deswegen macht das doch SPASS] [das anzugucken;]
 450 VER: [wie viel hast du] geGUCKT,
 451 JOH: das ein,
 452 (.) ich hab !GAR! [nichts] gegUckt man;
 453 VER: [GUCK mal,]
 454 JOH: [nichts;]
 455 VER: [ja] SIEHST du?
 456 dann WEISST du_s nich;
 457 JOH: JUNge,
 458 (-) doch !EI!ne sendung hab ich geguckt,
 459 VER: SEri[e;]
 460 JOH: [und] da DACHT ich,
 461 VER: FOLge;
 462 OLE: FOLGE ja;
 463 (2.0)
 464 JOH: LECK mich;
 465 (--) [ähm,]
 466 ROB: [((lacht))] [STAFFeln;]
 467 JOH: [scheiße;]
 468 [SCHEIße,]
 469 OLE: [(wie findest du xxx)]
 470 (.) einfach SCHEIße;
 471 SON: [((unverständlich))]
 472 VER: [(da BIN ich noch nich;)]
 473 ROB: [das is so ne DRECKserie oder,]
 474 game of thrones;
 475 SON: [nei(h)in;]
 476 ROB: [das is,]
 477 SO wie_s is kannst_e direkt den MOnitor reinklappen;
 478 (1.0)
 479 JOH: das IS,
 480 (.) [EHRlich;]
 481 VER: [oh MANN;]
 482 wo is,
 483 wo SEID ihr gerade,
 484 JOH: fallen mir noch irgendwelche TOLLen sendungen ein?
 485 IMmer noch [bei game of thrones;]
 486 ROB: [hat jemand Empire] geguckt,

OST11, 25:46–26:39

In dieser Sequenz wird zunächst die Frage geklärt, wer die Serie GAME OF THRONES kennt und sie in welcher Art und Weise bewertet (Z. 422–434). Johann gibt als

Ursache für seine negative Bewertung die häufige Thematisierung und Darstellung von Sex in der Serie an, was daraufhin zum Gegenstand interaktiver Aushandlung wird (Z. 435–449). Als erkennbar wird, dass er keine Episode der Serie gesehen hat (Z. 450–454), spricht ihm Verena die epistemische Autorität zur Beurteilung ab (Z. 453, 455–456). Es folgt eine Korrektursequenz hinsichtlich des Begriffs zur Bezeichnung einer Episode (Z. 455–466, vgl. dazu auch Abschnitt 8.1.1). Während Johann, Sonja und Robert die Serie weiterhin negativ bewerten, diskutieren Ole und Verena die Serie inhaltlich (Z. 467–481). Die Sequenz wird mit der Suche nach einem neuen Positionierungsobjekt (EMPIRE) abgeschlossen (Z. 482–486).

Als Ole den epistemischen Status der anderen bezüglich der Serie *GAME OF THRONES* erfragt (Z. 422), melden sich Verena und Sonja bzw. verweisen leise auf sich selbst (Z. 423). Johann stuft die Serie sehr negativ ein (Z. 427), woraufhin Verena Blickkontakt zu ihm aufnimmt und seine Äußerung mit einer explizit positiven Bewertung (Z. 429) kontrastiert. Zugleich zieht sie den Ärmel ihres Oberteils nach unten (Z. 329). Diese Handlung nutzt Johann dazu, das Kleidungsstück als Ressource in die Interaktion einzubeziehen, indem er ihre Bewertung wiederum unter Bezugnahme auf ihren Pullover ironisch kommentiert (Z. 430). Bei dem Pullover handelt es sich um *Game-of-Thrones*-Merchandise, so dass die Aussage unter Einbezug dieser Information verständlich wird: Verena wird positioniert (und positioniert sich selbst) als Fan der Serie, wodurch ihre positive Einschätzung der Serie ‚selbstverständlich‘ erscheint.

Gegen diese Positionierung argumentiert Johann im Laufe der Sequenz mehrfach, indem er seine negative Bewertung damit begründet, dass alle Schauspieler*innen in der Serie „*PORnodarsteller*“ seien (Z. 438). Dieser Aussage verleiht er mit einer sehr starken Betonung eine hohe epistemische Gewissheit (Z. 439). Seine ansetzende Begründung (Z. 440) unterbricht Verena. Sie ignoriert seine negative Bewertung und stimmt ihm stattdessen inhaltlich insofern zu, als sie einwirft, Shae sei eine Pornodarstellerin (Z. 441).³ Den Johann damit implizit zugeschriebenen K^- -Status weist er mit Referenz auf ein gemeinsames Gespräch zurück (Z. 442–444). Insgesamt kommuniziert er über seine evaluative Haltung explizit, dass er über die epistemische Autorität zur (moralischen) Beurteilung der Berufe der Schauspieler*innen (vgl. dazu auch die Analyse in Abschnitt 9.1.1) bzw. der augenscheinlichen Fokussierung auf Sex in der Serie verfügt (Z. 446–447). Verena und Sonja ratifizieren seine Behauptung und widersprechen ihm nicht. Sie gehen interaktiv jedoch unterschiedlich damit um: Während Verena sie als für aktuelle Folgen nicht mehr zutreffend erklärt (Z. 448), deutet Sonja den von

³ Shae ist der Name einer Figur in *Game of Thrones*, die von Sibel Kekilli gespielt wird. Siehe auch Abschnitt 4.2 zur Bedeutung des Einbezugs von Hintergrundwissen für die Analyse.

Johann angeführten negativen Bewertungsgrund positiv um (Z. 449) (vgl. dazu auch die weiterführenden Analysen in Abschnitt 9.1.4).

Schließlich stellt Verena in zwei Schritten seine epistemische Autorität zur Bewertung der Serie in Frage. Zunächst fragt sie ihn, wie viel der Serie er gesehen habe (Z. 450). Als deutlich wird, dass er keine Episode kennt (Z. 452, 454), spricht sie ihm die Berechtigung zur Bewertung mit folgender Formulierung ab: „*ja SIEHST du? dann WEISST du_s nich;*“ (Z. 455–456). Johann relativiert als Reaktion auf Verenas Aussage seinen epistemischen Status dahingehend, dass er „eine Sendung“ (Z. 458) gesehen habe, seine Bewertung verändert er jedoch nicht (Z. 467, 468), auch nicht in den nachfolgenden Sequenzen, in denen es um *GAME OF THRONES* geht. Seine Antwort auf Verenas Reparatur des Begriffs fällt dagegen mit der Äußerung „*LECK mich*“ (Z. 464) wenig face-schonend – wenn auch scherzhaft gerahmt und damit abgeschwächt – aus.

Analog zu Beispiel 20 versuchen die anderen Gruppenmitglieder zunächst noch, Johanns negative Bewertungen zu relativieren oder umzudeuten sowie ihm ‚Brücken‘ zu einer Abschwächung seiner Bewertung zu bauen – solange, bis offenbar ein bestimmtes Maß erreicht ist. Dann weisen sie sein Urteil zurück und stellen seinen epistemischen Status in Frage. Johanns Bewertung speist sich hier aus einer moralischen Positionierung heraus. Er macht sich über Sex als scheinbar einziges Thema und Handlungselement der Serie lustig und empört sich – teils scherzhaft gerahmt – darüber. Er stuft seine Bewertung abschließend nicht zurück, sondern modifiziert lediglich seine epistemische Haltung. Damit entspricht seine Art und Weise der Positionierung auch der, die er in anderen Sequenzen vornimmt. Hat er einmal eine Serie (extrem) bewertet, weicht er von dieser Bewertung nicht mehr ab (vgl. u.a. Beispiel 18).

7.1.3.3 BOLLYWOOD – Zuschreiben von K^- nach pauschalisierender Bewertung (22) *GUCKT ihr kein bollywood;*

393 IGD: [ja richtig so] du verBINdest dich so mit den charakteren;
 394 PAU: und die BOLlywood filme; ((lacht))
 395 GIS: [(ja man)]
 396 PAU: [und die] BOLlywood filme; ((lacht))
 397 IGD: da da verBINdet man sich [so richtig mit;]
 398 GIS: [das is richtig geil;]
 399 ((DAV tanzt im Sitzen))
 400 GIS: hab ich geMACHT=;ne,
 401 YOUTube videos alles,
 402 HOW to dance bollywood;
 403 ich schwöre die MEISTen haben das gemacht;
 404 IGD: [warum,]

405 GIS: [das hat richtig] inspri,
 406 inspiRIERT wie die halt so,
 407 das so EINstudiert haben;
 408 der tanz die KULTUR und so;
 409 IGD: ja TANZ mal [(n bisschen;)]
 410 DAV: [tanz mal bitte] ((lacht))
 411 ((lachen))
 412 GIS: nein [(da kann man richtig so in diese (-) KULTUR)]
 413 DAV: [((unverständlich)) whu:,]
 414 GIS: die TANzen nich so david;
 415 DAV: was weiß ICH mann;
 416 ich GUCK sowas (--)[nich;]
 417 GIS: [GUCKT] ihr kein bollywood;
 418 PAU: ((schüttelt den Kopf)) nein
 419 TUF: [nein;]
 420 ALI: [doch;]
 421 GIS: [ER guckt bollywood;] ((deutet mit dem Kopf auf Ali))
 422 DAV: [warte mal bollywood sind doch] keine SERien;
 423 [(die frage war,)]
 424 IGD: [guckt ihr SERien;]
 425 GIS: [es es is] auch SERien;
 426 DAV: [nein] [((unverständlich))]
 427 GIS: [doch es es is]
 428 PAU: da spre da SPREChen die doch quasi nur WENig;=ne,
 429 IGD: ja die TANzen [halt;]
 430 ALI: [die] TANzen;
 431 PAU: die [tanzen halt (nur;)]
 432 GIS: [nei:n aber die] frage is,
 433 es IST ne serie,
 434 =die TANzen gar nich so viel;
 435 DAV: [meinst du,]
 436 GIS: [ich HAB es] mal wIEdEr gesehen jetzt;
 437 IGD: ja ich weiß ja
 438 ja [(hat sie xxx)]
 439 PAU: [nich [SO viel;=ne,]]
 440 IGD: [da da das] was WAR da;
 441 =erzähl mal die SZENE mit dem motorrad;
 442 wo sie einfach andere bahn geht und danach fast STEHT;
 443 TUF: und DA [tanzen die;]
 444 GIS: [wa:s,]
 445 DAV: ((lacht))
 446 IGD: du hast eine SZENE erzählt mit dem motorrad [weißt du
 (mit dem roller);]
 447 DAV: [meine KATze ist
 gestorben; ((singt und tanzt))]
 448 GIS: ja ach SO;;
 449 IGD: diese szene machte GAR keinen sinn;

450 guck mal erZÄHL die;
 451 GIS: guck mal,
 452 ja war richtig beHINdert;
 453 =du hast so ne serie?
 454 (.) ein MANN und eine frau so;=ne,
 455 das is so HASSliebe bei denen;
 456 also die HASSen sich so gegenseitig und dann is es die
 große LIEbe und so;
 457 die gehen so (in die stadt dann regelmäßig,)
 458 aber es is halt INdien;
 459 n DORF;
 460 ist was ANderes
 461 DAV: [so wie in der türKEI;]
 462 GIS: [und dann,]
 463 und äh das mädchen fährt einfach so;
 464 (.) entGEgegen,
 465 entgegengesetzt der verkehr,
 466 des verKEHRS?
 467 IGD: GEISterfahrer ist sie;
 468 GIS: also sie fährt einfach SO,
 469 und eigentliche fahrt [wäre dann eben,]
 470 TUF: [ja ((unverständlich))]
 471 PAU: [ja ja]
 472 DAV: [ja klar]
 473 ALI: [ja ja GEISterfahrer;]
 474 GIS: und der REIche mann?
 475 der reiche mann ist dann im AUto,
 476 =hinter dem AUto und sie; ;
 477 (-) fährt ganz langsam so AN?
 478 und das hat so n KRATzer und so;
 479 und DAS is meint er;
 480 IGD: das das das hat [GAR keinen kratzer;]
 481 TUF: [(und dann tanzen die;]
 482 IGD: [warum warum das macht gar keinen sinn]
 483 GIS: [die TANzen nicht mann;]
 484 die tanzen in dieser serie nur VIER [fünf mal;]
 485 PAU: [(und wie viele] folgen,)
 486 GIS: das sind nur zwei FOLgen;
 487 IGD: in zwei folgen tanzen die vier fünf mal,
 488 (3.0)
 489 GIS: das is eigentlich [((unverständlich))]
 490 so die tanzen so die tanzen WENig;
 491 IGD: [((unverständlich))]
 492 GIS: nur auf HOCHzeiten tanzen die,
 493 auf FESTivals,
 494 und mehr nich;
 495 IGD: ach so oke;

496 GIS: und die haben auch die (glei dings)
 497 das heißt so;
 498 (---) ähm HOLY äh fest?
 499 KENNT ihr das?
 500 IGD: ja;
 501 DAV: [ja;]
 502 PAU: [ja;]
 503 GIS: das is so GEIL;=ne,
 504 ey ich LIEbe indien;
 505 PAU: [((unverständlich))]
 506 GIS: [ich finde einfach] indien so KRASS;
 507 DAV: ja hä das is in JEder amerikanische serie oder äh
 was weiß ich film geNAU so;
 508 [da geht_s AUCH so um-]
 509 IGD: [nein ich fin,]
 510 ich finde prison break NICH;

MNG13, 7:08–9:29

Diese Sequenz schließt an eine Diskussion um das emotionale Einfühlen in fik- tive Figuren (vgl. Abschnitt 8.1.4) an (Z. 393–397). Zuvor hatte Gisem mehrfach erfolglos versucht, das Thema BOLLYWOOD als Positionierungsobjekt⁴ zu etablie- ren. Dieses Thema greifen Paul und Igdir nun scherzhaft gerahmt auf im Hinblick auf die Identifikationsmöglichkeit mit Figuren in Bollywood-Filmen (Z. 394–397). Gisem nutzt die Gelegenheit für eine erneute positive evaluative Positionierung (Z. 398), woraufhin sich zunächst eine Aushandlungssequenz zu Tanzpraktiken in Bollywood-Produktionen (Z. 399–416), dann zu der Frage, ob Bollywood als relevant für die zu bearbeitende Gruppenaufgabe gilt (Z. 417–439), entfaltet. Ig- dir fordert Gisem auf, eine Szene aus einer Episode zu rekonstruieren, an der er sich partiell beteiligt (Z. 440–482). Schließlich erläutert Gisem, zu welchen Gele- genheiten die Figuren in Bollywood-Produktionen tanzen (Z. 483–506). Mit der Initiierung eines Vergleichs zu amerikanischen Serien beendet David die Sequenz (Z. 507–508).

Gisem muss als wissende Unterstützerin ihre K^+ -Position und positive Bewer- tung durchgängig gegen stereotypische Vorstellungen („in *Bollywood-Filmen wird die ganze Zeit nur getanzt*“; vgl. Z. 399, 428–429, 443, 447, 481) und damit implizit ne- gative und amüsierende Bewertungen der anderen Teilnehmer verteidigen (Z. 412,

⁴ BOLLYWOOD als Positionierungsobjekt ist zwar eigentlich nicht als konkrete Serie einzustufen, allerdings wird das Genre von den Teilnehmenden wie eine einzige Serie *behandelt* (und später auch entsprechend in Frage gestellt, Z. 417–506), daher wurde entschieden, diesen Fall in die Kollektion zu integrieren.

414, 432–434, 483, 487, 489–494). Die Bewertungen manifestieren sich sowohl in spöttisch anmutenden Inszenierungen wie Davids Tanzeinlagen (Z. 399, 447, 413) als auch der wiederholten Behauptung, die Filme würden keine – logische (Z. 482) oder verbalsprachlich realisierte (Z. 428) – Handlung beinhalten, sondern bestünden hauptsächlich aus tanzenden Darsteller*innen. Damit beanspruchen die Jungen epistemische Autorität zur Bewertung, die sich auf primär dieses Wissens-element bezieht. Als Auslöser für diese inhaltliche Fokussierung könnte Gisems Eingangsäußerung, sie hätte wie „die MEISTen“ ‚Bollywood-Tanzen‘ anhand von YouTube-Videos gelernt (Z. 400–403), betrachtet werden. Darauf folgt eine Fremdpositionierung von Imdir und David, die sie scherzhaft zu einer Demonstration ihrer Tanzkünste auffordern (Z. 409–411). Gisem ignoriert die Fremdpositionierung und versucht stattdessen, ihre positive Bewertung mit dem stetigen Verweis auf ihre Faszination für die indische Kultur (Z. 408, 412, 504) zu begründen.

Schließlich spricht Gisem David seine Expertise explizit ab: „die TANzen nicht so david;“ (Z. 414), während sie seine Bewegungen imitiert. Daraufhin markiert David seinen K^- -Status deutlich (Z. 415–416), wobei er sich mit der Kategorisierung „sowas“ (Z. 416)⁵ von dem Genre distanziert und gleichermaßen seine negative Bewertung aufrechterhält. Gisem indes sucht offenbar nach Möglichkeiten zur Vergemeinschaftung, indem sie die Gruppe fragt, ob sie „kein bollywood“ gucken (Z. 417). Mit Ali hätte sie einen potentiellen K^+ -Vergemeinschaftungs-Kandidaten (Z. 420–421), der das Angebot jedoch nicht annimmt (Z. 430, 473). David, Imdir und Paul arbeiten schließlich konsequent daran, BOLLYWOOD den Serienstatus und damit die Relevanz für diese Interaktion abzusprechen (Z. 422–431). Daher muss Gisem zunächst Aufwand betreiben, für das serielle Format von Bollywood zu argumentieren und es mit ihrer eigenen epistemischen Autorität, die sich in mehrfacher und kürzlicher Rezeption begründet, zu belegen (Z. 432–436).

Idgir positioniert Gisem einerseits als Expertin, indem er sie dazu auffordert, eine Szene aus einer Bollywood-Produktion zu rekonstruieren (Z. 449, 482). Andererseits stützt seine Rahmung, die Szene hätte keinen narrativen Sinn ergeben, die zuvor von den Kritikern angeführten Stereotype. Gisem nutzt die Aufforderung geschickt, um mittels der kontrastiven und hohe Gewissheit transportierenden Formulierung „aber es is halt INdien; n DORF; ist was ANderes“ (Z. 457–460) ihre positive Evaluation – die Faszination für die indische Kultur – erneut zu bekräftigen und den anderen impliziten K^- -Status zuzuschreiben. Davids teasing-Versuch (Z. 461),⁶ indische und türkische Kultur gleichzusetzen, ignoriert sie. Zudem si-

⁵ Vgl. zu „sowas“ auch die Analysen in Abschnitt 7.3.3.

⁶ Eine ausführliche Analyse der Aushandlung zu türkischen Serien kann in Weiser-Zurmühlen (2020) nachgelesen werden.

gnalisiert sie Widerstand gegen Igdirts Rahmung, indem sie die Un-Plausibilität der Handlung nicht auf deplatziertes Tanzen zurückführt, sondern auf die narrative visuelle Darstellung, dass ein Auto trotz Unfalls keinen sichtbaren Schaden davonträgt (Z. 478–479) (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.1). Tatsächlich wird ihre Argumentation und ihre K^+ -Position erst dann anerkannt, als sie mit lauter Stimme und gestisch unterstützt sehr präzise Anzahl und Gelegenheiten für Tänze in Bollywood-Produktionen auflistet (Z. 484–498). Zumindest Imdir signalisiert Ratifizierung durch den Erkenntnisprozessmarker „*ach so oke*“ (Z. 495). Davids anschließender Turn legt jedoch nahe, dass er mit einem Vergleich zwischen Bollywood- und amerikanischen Produktionen den Sonderstatus, den Gisem Bollywood-Serien zuschreibt, in Frage stellt (Z. 507). Damit beendet er zugleich die Sequenz und etabliert ein neues Gesprächsthema.

Gisem muss um die Anerkennung ihrer epistemischen Autorität zur positiven Bewertung kämpfen, da die Bewertungsmaßstäbe auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Die negativen Bewertungen der K^- -Teilnehmenden basieren auf pauschalen (Vor-)Urteilen, während Gisems Bewertung deutlich differenzierter ausfällt und sie sowohl mehr Gewissheit als auch Glaubwürdigkeit über ihre epistemische Haltung kommuniziert. Ihre K^+ -Position wird jedoch nicht durchgängig anerkannt, sondern sie muss sie stetig aktualisieren. Auch in diesem Beispiel weicht niemand von der zuerst angezeigten evaluativen Haltung ab.

7.1.3.4 Zusammenfassung: Die Praktik *Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung bei K^-*

Die Positionierungspraktik des *Absprechens fremder epistemischer Autorität* wird in Abbildung 7.3 schematisch visualisiert (siehe zur Erläuterung Abschnitt 6.4) und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- *Strukturstelle(n)*: Mindestens zwei Gruppenmitglieder positionieren sich entgegengesetzt: Eine Person (A) positioniert sich als K^+ und bewertet die Serie positiv, eine Person (B) positioniert sich als K^- und bewertet die Serie negativ. Beide beanspruchen epistemische Autorität (eA) zur Bewertung der Serie.
- *Ausgestaltung*: Je nachdem, mit welcher Gewissheit die epistemische Haltung ausgestattet ist und auf welcher Grundlage die Bewertung durchgeführt wird, fällt die Praktik seitens der K^+ -Sprechenden unterschiedlich aus. Zunächst können die Teilnehmenden eine Brücke bauen und den K^- -Teilnehmenden die Gelegenheit geben, ihre evaluative Haltung zu relativieren. Im Anschluss an die Erkundigung nach dem tatsächlichen epistemischen Status der negativ Bewertenden – also nach der Glaubwürdigkeit der Wissensquelle – wird auf dieser Grundlage deren epistemische Autorität zur Bewertung in Frage gestellt. Daraufhin werden die unterschiedlichen Bewertungen – die sich meistens

auf differierende Elemente der Serie beziehen – weiterhin konfrontativ und mittels der Ressource des Kontrastierens ausgehandelt. Es findet jedoch selten eine Änderung der evaluativen Haltungen der K^- -Teilnehmenden statt. Je subjektiver und weniger allgemeingültig die Bewertung formuliert ist, desto face-wahrender vollzieht sich die Sequenz.

- *Interaktive Funktion(en)*: Die Praktik unterstützt die Selbstpositionierung als Expertin oder Experte und greift gleichzeitig bei drohendem face-Verlust. Sie soll dazu dienen, die eigene epistemische Autorität zur Bewertung zu sichern. Indem sie offensichtlich aufgrund mangelnden Wissens nicht berechtigten Personen abgesprochen wird, soll sichergestellt werden, die Deutungshoheit und finale Bewertung einer Serie zu sichern. Zum Umdenken und Einlenken werden die Negativbewertenden jedoch selten bewegt (Beispiel 20 und 21), es erfolgt höchstens eine minimale Ratifizierung des hohen epistemischen Status der K^+ -Person (Beispiel 22).

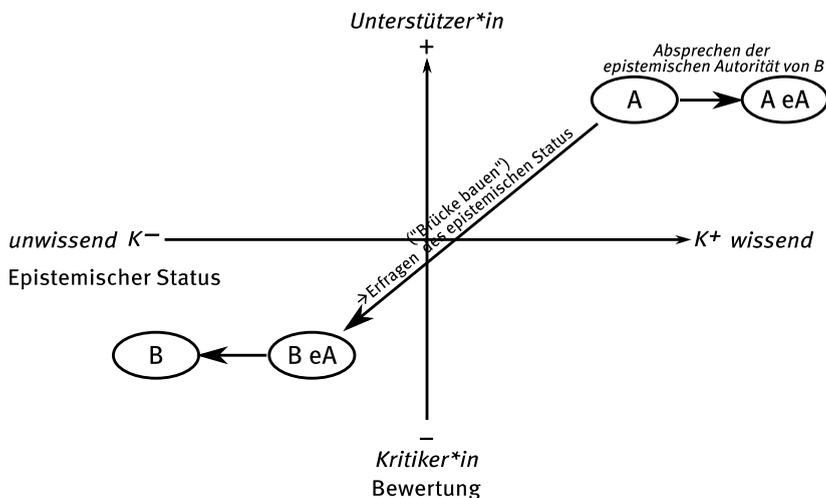


Abb. 7.3: Schematische Darstellung der Praktik *Absprechen fremder epistemischer Autorität*

Diese Praktik findet sich selten in den Daten. Aus genderbezogener Perspektive ist auffällig, dass es in allen Fällen männliche Teilnehmende sind, die trotz K^- -Status Expertise beanspruchen, und weibliche Teilnehmende, die ihnen die Autorität zur Bewertung wiederum absprechen. Auch die Selbst-Inszenierung in der Rolle des

(sich im Nachhinein als unwissend herausstellenden) Kritikers (vgl. Abschnitt 6.4), die in den einzelnen Gesprächen insbesondere Johann für OST11 (Beispiel 21) und David für MNG13 (Beispiel 22) einnehmen, muss vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Nichtsdestotrotz lässt sich auch feststellen, dass die Beteiligten Vergnügen aus dem Dissens ziehen und potentiell heikle und face-bedrohende Situationen schnell abwehren (für ausführliche Analysen zu gruppendynamischem Konsens und Dissens vgl. Abschnitt 7.3). Zu dieser Praktik greifen die Beteiligten somit erst verhältnismäßig spät.

7.1.4 Empfehlen eines Rezeptionsmodus

Auch diese Praktik basiert auf einer herunterstufenden Zweitbewertung, mit der die K^+ -Beteiligten jedoch anders als im Rahmen der Praktik *Absprechen von fremder epistemischer Autorität* umgehen. Sie erhöhen ihren eigenen epistemischen Status und zeigen – analog zu der Praktik *Einbeziehen serienexterner Wissensquellen* – Wissen über eine Serie an, das über die Rezeption hinausgeht. Der Unterschied besteht darin, dass sie die anderen Teilnehmenden gezielt mit diesem Wissen ausstatten, um sie dahingehend zu belehren, wie sie die Serie mit dem erhaltenen Wissen ‚besser‘ rezipieren können (vgl. zu Belehrungen v.a. Keppler (1989, 1994) sowie die Ausführungen in Abschnitt 2.2.3 und 4.3).

Die folgenden Fallbeispiele der Kollektion sind entlang dreier verschiedener Wissensbestände in Bezug auf Serien angeordnet. In Beispiel 23 wird notwendiges Kontextwissen als Verstehensvoraussetzung für die Serie empfohlen. Beispiel 24 beinhaltet eine Erläuterung zum Figurenverstehen und Beispiel 25 bezieht sich darauf, die symbolische Bedeutung einer Serie nachzuvollziehen. Leitend für die Beschreibungen dieser Praktik ist die Frage: *Welches Wissen ziehen K^+ -Beteiligte wie heran, um K^- -Beteiligten eine Anleitung zur Rezeption an die Hand zu geben, und welche interaktiven Konsequenzen ergeben sich daraus?*

7.1.4.1 CHARMED – Verfügen über notwendiges Kontextwissen

(23) DIE serie muss man damit anfangen,

266 JOS: WISST ihr was immer noch läuft;
 267 was mega ALT is,
 268 von SECHSundneunzig is die serie glaub ich;
 269 (-) äh.; (.) CHARMed;
 270 kennt ihr [die,]
 271 NEL: [oh] ja charmed [hab ich [früher SO viel geguckt;]]
 272 EMI: [charmed war toll;]
 273 MAR: [ich konnt mir irgendwie

nich ANgucken;]

274 LEN: [ja:::,]

275 EMI: [das is so mega UNlogisch;]

276 JOS: [das sind so drei HEXen,]

277 (.) ich liebe charmed EINFach,

278 ist die BESTe serie.

279 NEL: CHARMed is aber,

280 da kommt auch mit den [SCHWESTern und so;]

281 MAG: [jo;]

282 EMI: [nein aber ((unverständlich))]

283 NEL: da kam ne neue SCHWESTer,

284 [und dann kam man GAR nich mehr so,]

285 JOS: [EIN mal kam ne neue schwe ja;]

286 EMI: [ja aber nur weil die eine SCHAUSpielerin (gefeuert) wurde]

287 JOS: die schauspielerin die schauspielerin ist geSTORben in der
serie,

288 weil sie in ECHT halt,

289 (.) alkoHOLprobleme hatte,

290 und total UNzuverlässig war und deswegen;

291 LEN: ja

292 JOS: gab_s ne NEUe;

293 EMI: ja voll traurig die [[[unverständlich]]]

294 JOS: [DIE serie muss man] damit anfangen,

295 dass man WEIB dass die schwester ähm;

296 (.) schwester <<p> halt stirbt;>

MNG11, 4:20–4:53

In dieser Sequenz geht es um die Serie *CHARMED*, die Josefine als sehr positiv bewertet und sich dazu als K^+ positioniert (Z. 266–278). Nelli und Emilia markieren ebenfalls einen relativ hohen epistemischen Status und eine gute Bewertung, während Martha sich eher negativ äußert (Z. 271–273). Im Folgenden schwächen Emilia und Nelli jedoch ihre erste Bewertung ab, indem sie die Entwicklung der Serie kritisieren und ihr einen Qualitätsverlust aufgrund eines Figurenwechsels attestieren (Z. 275–286), für den Josefine abschließend eine Erklärung und darauf basierend eine Rezeptionsempfehlung formuliert (Z. 287–296).

Aufschlussreich für die Analyse der Praktik ist hier die genauere Betrachtung des interaktiven Kontextes in Bezug auf den Wechsel von Josefines epistemischer Haltung: Signalisiert sie zu Beginn eher oberflächliches Wissen, wie das Alter der Serie (Z. 267–268) oder die vage modalisierte Kategorisierung der Hauptfiguren als „so drei Hexen“ (Z. 276), verändert sie im Verlauf der Sequenz ihre epistemische Positionierung und zeigt einen höheren K^+ -Status an, indem sie auf Kontextwissen verweist (Z. 287–292). Dieser Wechsel wird durch die vorangegangene Bewertungssequenz ausgelöst. Denn nachdem Josefine ihre positive Haltung der

Serie gegenüber betont hat – mit der extreme case-Formulierung „*beste Serie*“ (Z. 278) –, schwächen Emilias und Nellis Bewertungen (Z. 275, 279–284) ihre erste Bewertung ab. Nellis abgebrochener Turn scheint sich darauf zu beziehen, dass sie nach dem Figurenwechsel der Handlung der Serie nicht mehr gut folgen konnte (Z. 284). Daraufhin signalisiert Emilia ebenfalls einen K^+ -Status im Hinblick auf die damit zusammenhängenden Geschehnisse „hinter den Kulissen“, die den Charakterwechsel erklären, und die auf der Entlassung einer Schauspielerin beruhen (Z. 286).

Dieses Wissensselement greift Josefine auf und behandelt es im Folgenden als unzureichend (Z. 287). Dafür gibt sie über eine hohe epistemische Gewissheit detaillierteres Wissen über den Medienproduktionskontext preis: Die Schauspielerin habe Alkoholprobleme gehabt, sei unzuverlässig geworden und habe deswegen die Serie verlassen müssen (Z. 287–292). Indem Josefine ihre epistemische Haltung so gestaltet, dass sie Wissen anzeigt, das über die reine Serienrezeption hinausgeht – für diese Informationen ist eine Hintergrundrecherche notwendig –, beansprucht sie die epistemische Autorität zur Bewertung der Serie.

Ihre Expertise sichert sie nun abschließend durch eine Empfehlung. Sie instruiert die anwesenden Teilnehmenden sowie potentielle imaginierte Rezipient*innen in generalisierter Art und Weise, über welches Wissen sie verfügen sollten, bevor sie die Serie rezipieren (Z. 294–296). Damit erhöht sie die epistemische Glaubwürdigkeit ihrer epistemischen Haltung, um ihre Behauptung zu stützen. Zudem instrumentalisiert sie ihre Expertise dafür, andere Rezipient*innen dahingehend zu belehren, *wie* sie die Serie rezipieren sollten. Diese Belehrung in Form einer Empfehlung scheint durch die zweite negativere Bewertung ausgelöst worden zu sein.

7.1.4.2 ARROW – Verstehen von Figurenverhalten

(24) *ihr müsst SO denken;*

799 EMI: [oder,]
 800 oder in ARrow ist auch,
 801 (.) er ist auf einmal MAgier.
 802 (.) er ist,
 803 =gUck mal er war so der EINzige superheld der so;
 804 (.) von kraft aus so SUperekäfte hatte (oder so);
 805 das war halt seine SUperekraft?
 806 (-) (heißt das das SUperekraft?) ((lacht))
 807 MAR: [((unverständlich))]
 808 BIL: [aber (.) es macht,]
 809 es macht auch irgendwie bei arrow äh (.) SINN,
 810 sowas zu [MACHen;]

811 NEL: [findest] du die vierte staffel war GUT,
 812 MAR: ich find das GAR nicht,
 813 [das ergab doch !GAR! keinen sinn;]
 814 BIL: [na (.) es hat SINN gemacht;]
 815 (.) weil wenn,
 816 ihr müsst SO denken;
 817 (.) bei der dritten staffel war_s ja SO,
 818 (.) (dass al GHUL?)
 819 EMI: [ja]
 820 MAR: [ja]
 821 NEL: [ja]
 822 BIL: [nee,]
 823 ähm;
 824 (--) wenn er verLETZT war,
 825 hat er es von [(unverständlich))] was bekommen und seine
 verletzung war WEG;
 826 MAR: [ja schon.]
 827 [ja das hat das hat SINN ergeben;]
 828 EMI: [(es WAR ja,
 829 es WAR ja) ((unverständlich))]
 830 BIL: [(äh: das hat,
 831 desHALb das-)]
 832 EMI: [er war ja kein MAGier]
 833 er hat ja nicht geZAUbert oder sowas.
 834 BIL: ja: aber,
 835 MAG: [(das doch schön)]
 836 BIL: [zum beispiel] ARrrow,
 837 (-) ist ja so ein MÖRdertyp;=ne,
 838 er bringt ja fast jeden UM;
 839 ((lachen))
 840 EMI: [<<lachend>mördertyp]
 841 BIL: [äh::,]
 842 ja aber,
 843 (.) es !WAR! ja so;
 844 (.) ja von der ERsten staffel bis zur zweiten staffel?
 845 MAR: ja;
 846 BIL: hat er fast (-) alle UMgebracht,
 847 abe:r zur zeit (es is),
 848 jetzt DENKT er so [(na äh nach und so)],
 849 MAR: [(xxx) hätten ihn] irgendwo ins gefÄNGnis
 gebracht.
 850 BIL: ja ins gefängnis gebracht
 851 EMI: nein am ANfang [(unverständlich)]
 852 MAG: [(ist das nich der Gute,)]
 853 JOS: ist arrow nicht der Gute?
 854 MAR: [AUßerdem ((unverständlich))]
 855 BIL: [doch er IST gut aber,]

(Z. 800–813), widerspricht Bilel der Bewertung der Teilnehmerinnen (Z. 814), indem er zunächst eine eher oberflächlich bleibende Erklärung basierend auf der Beziehung des Protagonisten zu seinem Gegenspieler R'as Al Ghul (Z. 818–825) anführt, die er mit der Aufforderung „*ihr müsst SO denken*“ rahmt (Z. 816). Während Martha seine Erklärung ratifiziert (Z. 826–827), bezweifelt Emilia sie weiterhin (Z. 832–833). Daraufhin erläutert Bilel mittels der Ressourcen Kategorisieren, Kontrastieren und Rekonstruieren die narratologische Konzeption der Figur, die sich in ihrer moralischen Einstellung wandelt und mit dem Morden aufhört (Z. 836–851). Marthas und Emalias Äußerungen finden parallel zu anderen Turns statt und sind daher schwer verständlich. Sie scheinen Bilels Ausführungen allerdings zu widersprechen, genau wie Magnus und Josefine, die seine Kategorisierung, Arrow sei ein „*Mördertyp*“ (Z. 837) in Frage stellen (Z. 852, 853). Ko-konstruktiv lösen daraufhin Emilia und Bilel den moralischen Widerspruch auf, indem sie auf die Beweggründe der Figur verweisen (Z. 859–860).

Analog zu Josefine in Beispiel 23 behandelt Bilel das Wissen der anderen Gruppenmitglieder als unzureichend. Mit der Formulierung „*ihr müsst SO denken*;“ empfiehlt er ihnen eine andere Art und Weise der Rezeption, mit der die Figur, ihr Handeln und ihre Entwicklung verstehbar und nachvollziehbar werden (sollen) (Z. 816, 847). Auch er beansprucht eine hohe Glaubwürdigkeit, weil er anzeigt, dass er die Serie auf einer anderen Ebene versteht. So sichert er sich mit dieser Praktik die Expertise und argumentiert für eine Serie, für die er aufgrund ihres Status als seine Lieblingsserie epistemische Autorität beansprucht.

7.1.4.3 THE WALKING DEAD – Erkennen des narrativen Symbolgehalts (25) *the walking dead ist viel mehr in diesem, (-) HANdlungsschema;*

305 JUD: [und ich FIND so,]
 306 (.) so zum beispiel bei walking DEAD gehts ja eigentlich nur
 um_s abgew
 307 ab,
 308 (.) ABmetzeln [so],
 309 BUR: [find] ich,
 310 [find ich,
 311 das find ich]
 312 STE: [(aber das find ich auch xxx)]
 313 BUR: ist bei walking dead zum beispiel ist !GAR! nicht der fall;
 314 ich find,
 315 =also [ich guck the walking dead naTÜRLich,]
 316 STE: [aber das sind doch ZOMBIES da;]
 317 BUR: ja,
 318 JUD: ja;
 319 BUR: aber ich guck the walking dead jetzt NICH wegen der;

320 (.) wegen der brutalität;
 321 =dafür [kannst_e (viele) Andere] filme gucken,
 322 JUD: [nee das guckt man ja (.) ja]
 323 BUR: the walking dead ist viel mehr in diesem,
 324 (-) Handlungsschema;
 325 =dass du sozusagen siehst,
 326 WIE (.) reagieren menschen wenn sie in notsituationen sind;
 327 =was bedeutet es noch zu SEIN,
 328 (-) ein mensch in dieser WELT zu sein,
 329 (--).hh weißt du was ich meine,
 330 (.) dieses (.) [Menschlichkeit;]
 331 LAR: [ja;]
 332 BUR: =was bedeuten moralische WERTE;
 333 =was bedeutet ge[SELLschaft und so weiter;]
 334 LAR: [aber weißt du was ich total krass bei
 Homeland fand als ich das das erste mal geSEHN hab,]
 335 ((Parallelgespräch zwischen Lara und Niko startet))
 336 BUR: DAS bei;
 337 FIND ich bei;
 338 (.) the walking dead (-) be!EIN![druckend;]
 339 JUD: [aber] DA musst du dich zum
 beispiel,
 340 da liegst du in deinem BETT?

EMS51, 5:35–6:04

Burim wurde zuvor nach seinen Lieblingsserien gefragt und listet unter anderem THE WALKING DEAD auf. Mit der Formulierung „*da hab ich ne ganze (.) ähm BANDbreite*“ (vgl. EMS51, Z. 147 und Beispiel 50) signalisiert er einen hohen epistemischen Status in Bezug auf Serien generell und mit der expliziten Nennung von THE WALKING DEAD als Lieblingsserie in Bezug auf diese Serie im Speziellen. Zudem bewertet er die Serie damit auch positiv. Etwa drei Minuten später beginnt die hier ausgewählte Sequenz, in der Judith erneut auf THE WALKING DEAD zu sprechen kommt. Sie zeigt minimales Wissen über die Serie und deren Thema an, wobei sie durch die Partikel „*nur*“ (Z. 306) und die Formulierung „*Abmetzeln*“ (Z. 308) eine negative evaluative Haltung anzeigt. Vergleichbar mit Beispielen 23 und 24 weist Burim im nächsten Schritt das von Judith angezeigte Wissen zurück. Er widerspricht ihr jedoch deutlich expliziter als Josefine Emilia in Beispiel 23 und markiert ihr angezeigtes Wissen mittels einer sehr starken Betonung, die hohe epistemische Gewissheit markiert, als falsch: „*ist !GAR! nicht der fall*;“ (Z. 313). Da Stephanie Alignment zu Judiths Aussage signalisiert und mit der Partikel „*doch*“ (Z. 316) epistemische Autorität beansprucht (vgl. dazu Analysen in Abschnitt 7.2.1),

behandelt Burim beide Aussagen gleichzeitig als zwar auf inhaltlicher Ebene korrekt (Z. 317), aber dennoch als unzureichend.

So belehrt er die anderen Teilnehmenden – und potentielle, imaginierte Rezipient*innen – zunächst dahingehend, dass die Serie im Unterschied zu anderen Produktionen gerade nicht bloße Brutalität darstellen würde (Z. 319–321). Daran knüpft er seine Empfehlung eines Rezeptionsmodus an, d.h. er formuliert eine Instruktion, *wie* die Serie rezipiert und verstanden werden sollte, nämlich dass sie über die narrative Struktur hinaus eine symbolische Bedeutung aufweist und grundlegende anthropologische Fragen aufwirft (Z. 323–333). Damit schreibt auch er sich eine hohe Glaubwürdigkeit zu und wertet seinen epistemischen Status auf. So kann er eine höhere epistemische Autorität als Judith zur Bewertung der Qualität der Serie beanspruchen. Im Hinblick auf Belehrungen zeigt sich hier mit dem verhältnismäßig unaufwändigen Einstieg ein Unterschied zu Keplers (1998) Ausführungen (vgl. auch Abschnitt 6.3.2). Daran zeigt sich, dass Belehrungen immer kontextsensitiv angepasst werden.

7.1.4.4 Zusammenfassung: Die Praktik *Empfehlen eines Rezeptionsmodus*

Die Positionierungspraktik des *Empfehlens eines Rezeptionsmodus* wird in Abbildung 74 schematisch visualisiert (siehe zur Erläuterung Abschnitt 6.4) und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- *Strukturstelle(n)*: Eine Person (A) positioniert sich als K^+ und bewertet die Serie positiv, bezeichnet sie häufig auch als Lieblingsserie. Diese Positionierung kann auch schon zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden haben. Eine andere Person (B) äußert eine herabgestufte, eher negative Bewertung der Serie, kommuniziert aber auch Wissens Elemente, mit denen sie sich als K^+ positioniert, und beansprucht ggf. epistemische Autorität B (epA).
- *Ausgestaltung*: Auslöser ist die negative Bewertung eines Gruppenmitglieds in Kombination mit einem zuvor geäußerten, eher oberflächlichen Wissens element. Dieses Wissens element greift die sich als K^+ -positionierende Person auf und behandelt es entweder als unzureichend oder als nicht korrekt. Sie verschiebt ihre epistemische Haltung hin zu mehr Expertise, indem sie tiefergehendes Wissen anzeigt, mit dem sie zugleich signalisiert, dass sie es „besser weiß“ (vgl. auch Sidnell 2012 und Abschnitt 4.3) – sei es in Bezug auf Kontextwissen (Beispiel 23), Figurenverhalten (Beispiel 24) oder symbolische Interpretation (Beispiel 25). Anschließend sichert sie die epistemische Autorität, indem sie sich in eine hierarchiehöhere, epistemische Position begibt, die darin besteht, die anderen Gruppenmitglieder zu instruieren, die Serie in einer bestimmten Art und Weise zu rezipieren und sie damit ‚besser‘ zu verstehen.

- *Interaktive Funktion(en)*: Die Praktik unterstützt die Selbstpositionierung als Expertin oder Experte, indem sie einerseits die eigene epistemische Autorität zur Bewertung sichert und sie anderen aufgrund unzureichenden Wissens nicht-berechtigten Teilnehmenden abspricht. Andererseits führt sie auch dazu, dass Expertise über die Vermittlung tieferen und gesicherteren Wissens über die (Lieblings-)Serie hergestellt wird.

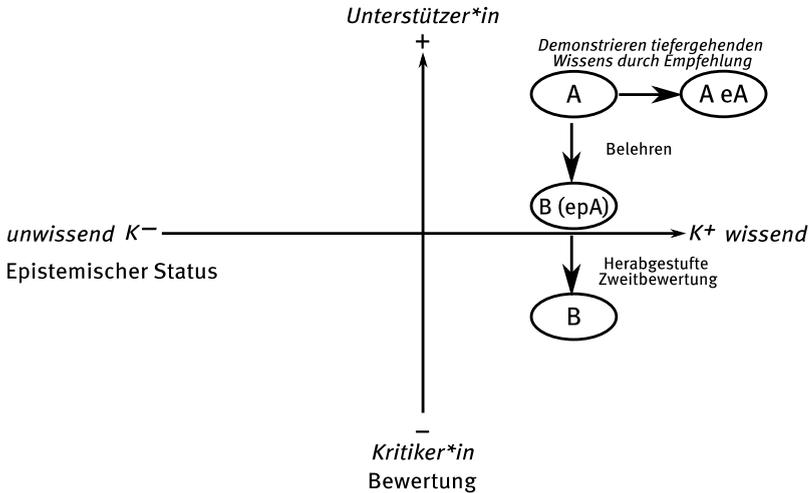


Abb. 7.4: Schematische Darstellung der Praktik *Empfehlen eines Rezeptionsmodus*

Diese Praktik wird insbesondere bei Lieblichsserien und als sehr positiv bewerteten Serien verwendet. Dabei steht weniger die Vergemeinschaftung und Vergewisserung, das Gleiche zu mögen, im Vordergrund, sondern eher das Werben für die eigene Serie. Auch mit dieser Praktik werden Wissensasymmetrien ausgeglichen (vergleichbar mit der Praktik des *Einbeziehens serienexterner Wissensquellen*, Abschnitt 7.1.2), allerdings nicht als primäre Informationsübermittlung, sondern mit dem Ziel der Belehrung (vgl. Keppler 1989), d.h. die Teilnehmenden sollen etwas mit den ihnen mitgeteilten Wissensselementen „machen“.

7.1.5 Zusammenfassung: Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^+

In diesem Abschnitt wurden die vier Praktiken beschrieben:

- (1) Managen divergenter Wissensbestände
- (2) Einbeziehen serienexterner Wissensquellen
- (3) Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung einer Serie
- (4) Empfehlen eines Rezeptionsmodus

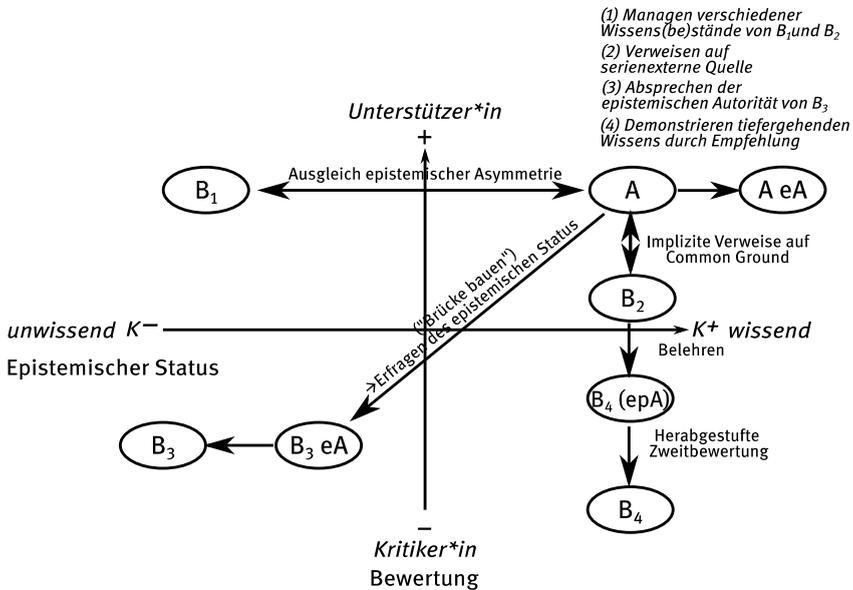


Abb. 7.5: Schematische Darstellung der rekonstruierten Positionierungspraktiken, um epistemische Autorität bei einem K^+ -Status zu beanspruchen.

Diese Praktiken beziehen sich auf eine/n oder mehrere K^+ -Sprecher*innen, die epistemische Autorität zur Bewertung einer Serie beanspruchen. Dafür stufen sie im Laufe einer Sequenz über ihre epistemische Haltung, die ausreichende Gewissheit und Glaubwürdigkeit vermittelt, ihren epistemischen Status hoch. Voraussetzung dafür ist, dass sie einen interaktiv als ausreichend behandelten epistemischen Zugang zu der Serie anzeigen. In Abbildung 7.5 ist schematisch abgebildet, wie die Praktiken dieser Personen (hier als A angegeben) auf den interaktiven

Kontext innerhalb einer Sequenz abgestimmt sind, d.h. je nachdem wie sich die anderen Teilnehmenden (hier repräsentiert durch B_{1-4}) positionieren.

Bei vergleichbaren oder neutralen Bewertungen, aber unterschiedlichen Wissensständen und Wissensbeständen der anderen Teilnehmenden, *managen* sie diese Unterschiede. Sie gleichen epistemische Asymmetrie zwischen ihnen und den K^- -Beteiligten aus und verweisen zugleich auf geteiltes Wissen mit den K^+ -Beteiligten. Indem ihnen auch die Expertise dafür zugeschrieben und bestätigt wird, können sie die epistemische Autorität zur Bewertung einer Serie beanspruchen. Ihre Glaubwürdigkeit können sie erhöhen, wenn sie *serienexterne Wissensquellen* einbeziehen. Dadurch können Wissensasymmetrien ausgeglichen werden, allerdings ist der Interaktivitätsgrad geringer und die Personen B haben weniger Möglichkeiten zur Partizipation über unterstützende Gesprächsarbeit wie Nachfragen o.Ä. hinaus. Wenn Interagierende A mit Teilnehmenden konfrontiert werden, die sich als unwissende Kritiker*innen positionieren und ihnen damit den Anspruch auf epistemische Autorität streitig machen, können sie über das Erhöhen ihrer eigenen epistemischen Gewissheit und Glaubwürdigkeit eine Fremdpositionierung gegenüber B vornehmen. Indem sie B auf den zu geringen epistemischen Zugang hinweisen, *sprechen* sie ihnen zugleich die epistemische Gewissheit und Glaubwürdigkeit und damit die *epistemische Autorität zur Bewertung ab*. Positionieren sich Personen B dagegen als wissend mit einer herabgestuften Zweitbewertung, können Teilnehmende A eine Belehrung anschließen, um den eigenen epistemischen Status weiter hochzustufen. Indem Personen A tiefergehendes Wissen signalisieren, das Wissen von B als unzureichend markieren sowie B erklären, wie sie das transferierte Wissen verstehen sollten – ihnen also eine *Empfehlung* aussprechen –, erhöhen sie die eigene Glaubwürdigkeit, aber auch Gewissheit und können somit epistemische Autorität beanspruchen.

Selbstverständlich werden damit immer nur Momentaufnahmen erfasst und die Expertise einer Person muss immer interaktiv bestätigt und aufrechterhalten werden. So kann im nächsten Moment oder in der nächsten Sequenz die Verteilung auf dem Feld wieder anders aussehen. Zudem handelt es sich hier um eine analytische Trennung, so können die Praktiken auch gebündelt (als „Praktikengefüge“; vgl. Androutopoulos 2016: 341) vorkommen: Wenn Burim in Beispiel 25 Judith über die ‚korrekte‘ Rezeptionsart belehrt, spricht er ihr damit zugleich auch die epistemische Autorität für ihre Bewertung ab und managt sowohl ihren als auch Stephanies divergierende Wissensstände. Die Einordnung erfolgt hier aus zweierlei Gründen: Zum einen verändert Burim seinen eigenen epistemischen Status von eher oberflächlichem Wissen zu tieferem Wissen und zum anderen instruiert er die anderen Gruppenmitglieder bezüglich der Einordnung dieses Wissens. Auch Friederikes Ausführungen in Beispiel 19 zu THE WIRE könnte als Empfehlung ei-

nes Rezeptionsmodus – der auf der beruflich bedingten Expertise einer externen Person beruht – interpretiert werden.

Als Ziele von Positionierungspraktiken als Expert*innen, die einen hohen epistemischen Status in Bezug auf eine konkrete Serie anzeigen, lassen sich insgesamt festhalten, dass die Teilnehmenden Partizipation anstreben und ermöglichen, Wissensasymmetrien ausgleichen, sich mit anderen vergemeinschaften und Allianzen bilden, eigene Expertise beanspruchen und verteidigen und letztlich den eigenen Geschmack kommunizieren und ggf. dafür argumentieren.

7.2 Positionierungspraktiken zum Hochstufen des epistemischen Status bei K^-

In diesem Abschnitt werden die folgenden vier Praktiken beschrieben:

- (1) Anzeigen von partiellem Wissen
- (2) Berufen auf die Bewertung anderer
- (3) Kommunikativ erfolgreiches bzw. erfolgloses Etablieren eines Positionierungsobjekts
- (4) Nachträgliches Revidieren des epistemischen Status

Bei diesen Praktiken liegt der Fokus auf denjenigen Teilnehmenden, die im Laufe der Sequenz einen K^- -Status im Hinblick auf eine Serie kommunizieren, d.h. einen geringen epistemischen Zugang anzeigen. Es wird herausgearbeitet, welche Praktiken sie nutzen, um über die Gewissheit und Glaubwürdigkeit ihrer epistemischen Haltung ihren Status graduell hochzustufen. Das primäre Ziel der Nutzung dieser Praktiken besteht darin, an der aktuellen Diskussion – insbesondere an Bewertungsaktivitäten – partizipieren zu können. Da diese Praktiken weniger komplex sind als die unter Abschnitt 7.1 diskutierten, werden sie unter Rückgriff auf verschiedene Sequenzen des Korpus stärker zusammenfassend dargestellt. Lediglich in Abschnitt 7.2.4 werden zwei Fallbeispiele detaillierter analysiert. Die zitierten Transkriptausschnitte können entweder im Anhang oder – falls vorhanden – an anderer Stelle in der Arbeit über den nachgestellten Verweis auf die Beispiel-Nummer und Seite nachgelesen werden. Die Abschnitte sind folgendermaßen strukturiert: Nach einer kurzen Einführung in die Praktik erfolgt eine Beschreibung der sequenziellen Umgebungen, in die sie kontextuell eingebettet sein kann. Ausgehend davon werden basierend auf mikroanalytischen Sequenzanalysen die Ausgestaltung der Praktik und ihre interaktiven Konsequenzen und Funktionen beleuchtet, bevor abschließend mögliche interaktive Funktionen diskutiert werden.

7.2.1 „geht_s da eigentlich nur um TOD und so,“ – Anzeigen von partiellem Wissen

Mit partiellem Wissen sind jene Wissens Elemente gemeint, die über die epistemische Haltung entweder von der äußernden Person selbst oder von anderen als (zu) oberflächlich und mit wenig epistemischer Gewissheit und/oder Glaubwürdigkeit versehen behandelt werden. Die Praktik, partielles Wissen anzuzeigen, findet sich in den vorliegenden Daten selten an sequenzinitiierender Position und ist überwiegend als Folgepositionierung kontextualisiert. Hauptsächlich wird sie dafür genutzt, um trotz geringem epistemischen Zugangs zu der Serie am Gespräch partizipieren und den Gruppenprozess aufrecht erhalten zu können.

Eine Möglichkeit, partielles Wissen anzuzeigen, besteht darin, im Rahmen einer gerade stattfindenden Bewertungsinteraktion die Serie ebenfalls kurz zu *kommentieren* und damit einen gewissen Grad an epistemischer Gewissheit zu kommunizieren. So nimmt beispielsweise Nelli an der Bewertungsinteraktion zu der Serie UNDER THE DOME teil, obwohl sie zuvor mittels Kopfschütteln auf Josefines Frage, wer die Serie kennt, einen K^- -Status markiert hatte (vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 739). Als die Gruppe sich wenig später darüber amüsiert, dass die in der Serie aufgestellten Regeln offenbar nicht für alle Figuren gelten (Z. 763–775), schließt sie sich der Scherzinteraktion an: „TSCHÜSS; (-) oh hier ist ne TÜR; (.) mensch; (Z. 776–778). Damit inszeniert sie kurz ein fiktives Szenario, das die von Magnus bemängelte fehlende Logik der Serie pointiert (Z. 777–778). Die Äußerung unterstützt sie gestisch, indem sie aus der Figurenperspektive heraus eine imaginäre Tür öffnet und mit der Stimme der Figur spricht. Ihre Inszenierung führt – genau wie Magnus’ Äußerungen zuvor – zu Gelächter der Gruppe (Z. 778). Diese Praktik setzt Nelli öfter ein, so auch in Beispiel 15, als sie auf Josefines empörend inszenierte Bewertung zur verpassten Kuss-Gelegenheit einer Figur aus THE ORIGINALS lakonisch mit „wie im ECHten leben“ (Z. 336) reagiert. Sie partizipiert damit zwar nur minimal am Gesprächsgeschehen, erntet aber bisweilen zumindest eine kurze Ratifizierung (Z. 778).

Eine weitere Möglichkeit ist es, nicht nur im Rahmen der gegenwärtigen Sequenz zu kommentieren, sondern auch Rückbezüge zu vorherigen Diskussionen zu ziehen. So spielt beispielsweise Pauls Äußerung „das is FAST wie die frau da im bettlaken“ (vgl. Anhang V: MNG13, Z. 750) als Kommentar zu Davids Rekonstruktion einer Szene aus der Serie QUANTICO (Z. 698–749) auf die Scherzinteraktion der Gruppe zu einer Episode aus ICERDE einige Minuten zuvor an (vgl. MNG13, Z. 590–608). Die Kommentare zeigen vor allem an, dass die Sprechenden aktiv am Geschehen teilnehmen, sie erheben jedoch nicht den Anspruch auf längere (Bewertungs-)Turns oder das längerfristige Rederecht. In Anlehnung an Baldauf und Klemm (1997) zum fernsehbegleitenden Sprechen zeigen sich teilweise Par-

allelen zwischen dieser Praktik und der von den Autor*innen so bezeichneten „Häppchen-Kommunikation“ (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Interagierende mit K^- -Status können allerdings durchaus ein höheres Maß an epistemischer Gewissheit kommunizieren, indem sie sprachlich unterschiedlich gestaltete Fragen an die K^+ -Beteiligten formulieren: W-Fragen oder Fragen mit Verberststellung signalisieren eine weniger hohe Gewissheit als negative V1- oder *tag*-Fragen (vgl. auch die Tabelle von Raymond und Heritage 2006 in Abschnitt 4.3). So zeigt Jan in Beispiel 19 nach Friederikes missverständlicher Zuschreibung einer K^+ -Position in Bezug auf die Serie THE WIRE in Form von drei Fragen jeweils unterschiedliche Grade epistemischer Gewissheit an. Die erste Nachfrage zum Inhalt der Serie „*ist das irgendwie so: ist das nich IRgendwie mit ä:hm:, m:edikaMENTen, = also es sind irgendwie DROgen oder sowas? (–) nich,*“ (Z. 436–441) ist ein länger konstruierter Turn, der Reparaturen, vage Modalisierungen, Pausen und Verzögerungssignale aufweist. Die verhältnismäßig lange Pause (Z. 441) legt nahe, dass die Zielrichtung der Frage als dispräferiert markiert wird. Tatsächlich behandelt Friederike sein angezeigtes Wissen im Folgenden auch als nur teilweise korrekt. Die nächste Frage formuliert Jan somit vorsichtiger. Er überlässt Friederike die epistemische Autorität zu deren Beantwortung und beansprucht selbst nur Wissen bezüglich der Kategorisierung des Serientyps (vgl. auch Beispiel 10): „*ist ist das so ne case of the WEEK (.) folge, =also se serie also wo: in jeder folge sozusagen ein neuer FALL dran kommt?*“ (Z. 464–465) und sichert mit seiner abschließenden Frage „*oke aber es ist jetzt nicht so wie MONK oder so dass da jed, in jeder folge so_n-*“ (Z. 470–471) Verständnis. Letztere Äußerung lässt wiederum mehr epistemische Gewissheit sowie Kenntnis über die Serie MONK, die er dem Serientyp *case of the week* zuordnet, vermuten. Nach wechselseitiger Bestätigung ist die Sequenz damit face-schonend beendet und Jan hat zu sowohl seiner eigenen als auch Friederikes Partizipation am Gespräch erfolgreich beigetragen.

Auch andere Interagierende, die diese Praktik verwenden, zeigen damit an, dass sie über minimales Wissen verfügen. Besonders häufig tritt dabei die Formulierung *geht es (nicht) um X?* auf, wie zum Beispiel Josefines Äußerung „*geht_s nich um TIEre?*“ (vgl. Beispiel 14) zeigt. Auch Sonja, die zu der Serie RIVERDALE zuvor geäußert hatte, dass ihre Geschwister, aber nicht sie selbst die Serie schauen (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 643, 646), adressiert Verena, die die Serie offensichtlich kennt, mit der Frage „*geht_s da eigentlich nur um TOD und so,*“ (Z. 658). Dieses mit durchaus hoher Gewissheit kommunizierte Wissensselement weist Verena zurück und kontrastiert es mit der Kategorisierung „*es geht um BITCHfight;*“ (Z. 661).

Am meisten stufen die Teilnehmenden ihren epistemischen Status allerdings über Äußerungen oder Tag-Questions mit der Partikel „*doch*“ (vgl. z.B. Hentschel 1986) hoch. In den vorliegenden Daten wird „*doch*“ häufig widersprechend genutzt, allerdings – ganz im Sinne der Praktik des *partiellen Wissenanzeigens* – ohne An-

spruch auf längeres Rederecht. Deutlich wird das in der Aushandlungssequenz um Bollywood-Produktionen (vgl. Beispiel 22), in der mehrere Teilnehmer Gisems Argumentation, dass darin nicht ausschließlich getanzt würde, ignorieren. Als die Gruppe diskutiert, ob BOLLYWOOD auch eine Serie im Sinne der Gesprächsaufgabe ist, wendet sich Paul mit der Formulierung „*da sprechen die doch quasi nur WEnig;=ne, die tanzen halt (nur)*“ (vgl. MNG13, Z. 428, 431) an die anderen und versucht mit dieser zwar minimalen, aber als gewiss markierten Wissensanzeige, Gisems epistemische Autorität zu untergraben. Auch Stephanies Äußerung in Bezug auf die Serie THE WALKING DEAD „*aber das sind doch ZOMBIES da;*“ (vgl. EMS51 Z. 316, Beispiel 25) beansprucht, ausreichend Wissen zu haben, um Burim widersprechen zu können. Seine Belehrung wird damit kurzzeitig mit dem Verweis auf den angenommenen common ground als unbegründet behandelt.

Die primäre interaktive Funktion, die mit dieser Praktik bedient wird, ist die, Wissensäußerungen trotz K^- -Position zum Zweck der Bewertung tätigen zu können und damit – mehr oder weniger kooperative (Abschnitt 6.1.2) – Gesprächsarbeit zu leisten. Die Interagierenden signalisieren damit einander, dass sie weiterhin aktive Partizipierende sind und arbeiten an den kommunikativen Aufgaben des Positionierungsobjekts mit. Wenn die Teilnehmenden partielles Wissen in Bezug auf eine Serie anzeigen, die ihnen eigentlich nicht gut bekannt ist, können sie auch auf abstrakteres, serienbezogenes Wissen zurückgreifen (vgl. dafür Analysen in Kapitel 8); insbesondere mittels der Produktion einer Äußerung wie „*das ist (doch) in jeder Serie so*“ (vgl. dazu Abschnitt 8.3). Zudem kann die Praktik dazu funktionalisiert werden, sich entweder in Übereinstimmung mit anderen Gruppenmitgliedern zu positionieren, ihnen zuzustimmen und sich damit zu vergemeinschaften oder auch ihnen in Form von Fragen, die Zustimmung einladen, zu widersprechen und sich damit voneinander abzugrenzen.

7.2.2 „*es soll richtig gut sein?*“ – Berufen auf die Bewertung anderer

Für die Praktik des *Anzeigens partiellen Wissens* ist ein gewisser epistemischer Zugang zu der Serie die Voraussetzung, so dass evaluative Kommentierungen oder Fragen möglich sind. Bei nur minimaler oder gar keiner Kenntnis einer Serie kann eine Bewertung allerdings nicht auf eigener Erfahrung beruhen, d.h. die epistemische Haltung kann wenig Glaubwürdigkeit transportieren. Eine Praktik, um dieser Schwierigkeit zu begegnen, ist das Berufen auf die Bewertung abwesender Dritter. Im Goffman'schen (1981: 144) Sinne nehmen die Sprechenden damit die Rolle des „animators“ an, die qua Redewiedergabe nicht ihre eigene Bewertung, sondern die anderer angeben.

Die kontextuelle Einbettung kann unterschiedlich ausfallen: So ist es beispielsweise möglich, dass Beteiligte als explizit K^- fremdpositioniert („*ihr guckt game of thrones nich oder,*“ vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 411) werden und damit indirekt in Zugzwang gebracht werden, sich evaluativ zu äußern (vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 411–427). Andersherum können auch K^- -Beteiligte die Sequenz initiieren, indem sie unter Berufung auf Urteile Dritter von denjenigen Gruppenmitgliedern, die die Serie (gut) kennen, eine Bewertung einfordern (vgl. Anhang I: EMS51, Z. 995–1035). Eine weitere Möglichkeit ist die, dass die Bewertung über Dritte als zustimmende oder ablehnende Zweitbewertung innerhalb einer evaluativen Sequenz eingebracht wird (vgl. Anhang II: EMS53, Z. 133–143).

Die interaktive Ausgestaltung der Praktik hängt eng mit der kontextuellen Umgebung zusammen. Mit Äußerungen wie „*aber es soll GUT sein; ich will das AUCH bald anfangen.*“ (MNG11, Z. 418–419) oder „*alle SAgen es soll richtig gut sein?*“ (Z. 422) passen Leni und Bilel sukzessive ihre Bewertung an die positive Grundstimmung der Gruppe an und signalisieren ihre Bereitschaft, die Serie GAME OF THRONES ebenfalls zu rezipieren. Die K^+ -Beteiligten würdigen diese Aussagen, indem sie die animierten Bewertungen hochstufen und begründen (Z. 416, 421, 425–427), so dass die in dieser Art und Weise durchgeführte Praktik unproblematisch und als Reaktion präferiert zu sein scheint. Stephanie, die als Sequenzinitiierung von den anderen eine Einschätzung der Serie BETTER CALL SAUL einfordert, gibt zunächst erforderliches Kontextwissen (EMS51, Z. 1002–1026), ohne eine (animierte) Bewertung preiszugeben (d.h. sie überlässt die erste Positionierung den anderen, vgl. Abschnitt 6.5.3). Als die eingeforderten Bewertungen negativ ausfallen (Z. 1025, 1030), formuliert sie die Bewertung Dritter als Widerspruch: „*also ICH höre bis jetzt immer die soll gUt sein.*“ (Z. 1032). Die Sequenz wird schlichtend (*das ist ja geSCHMACKSsache*“, Z. 1034) abgeschlossen. Alex signalisiert mit seiner Zweitbewertung zu BREAKING BAD „*ich hab mal gehört dass die dritte auch toTA:L, mit nem HÄNger versehen,*“ (EMS53, Z. 137, 139) Alignment zu der vorherigen Bewertungsinteraktion, in der die Qualität der Serie über die Staffeln hinweg als abnehmend beurteilt wurde. Diese Äußerung wird allerdings als dispräferiert behandelt, indem ihm die K^+ -Beteiligten solange widersprechen (Z. 140, 142), bis er im Rahmen von Reparaturen die Gewissheit seiner epistemischen Haltung wieder relativiert (Z. 143).

Vergleichbar mit der Praktik des *Einbeziehens serienexterner Wissensquellen* kann auf gesprächsexterne Bewertungen verwiesen werden, um sich selbst in Relation dazu (epistemisch) zu positionieren und der epistemischen Haltung mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen. Auch wenn die Bewertung als nicht die eigene gerahmt wird, kann sie dennoch interaktiv als solche behandelt werden. Sie kann hochgestuft oder es kann ihr widersprochen werden. Eine simple Zustimmung, wie sie zu solchen Bewertungen geäußert werden kann, für die die Sprecherin oder der

Sprecher selbst verantwortlich ist, lässt sich in den Daten jedoch nicht beobachten. Primäres interaktives Ziel der Praktik ist auch hier wieder, über das Hochstufen des epistemischen Status an der Interaktion zu partizipieren. So können Bewertungen auch mit wenig Wissen platziert und mit einer zukünftigen Rezeptionsabsicht kombiniert werden. Zudem ist es dadurch möglich, die Bewertung aus der externen Quelle mit den Einschätzungen der Gruppe zu vergleichen. Dementsprechend stellt Kontrastieren (aktueller epistemischer Status mit zukünftigem Rezeptionsvorhaben; *hear-say*-Bewertung mit Gruppenbewertung usw.) eine zentrale Ressource für diese Praktik dar. Bei zustimmenden Bewertungen stellt sich diese Praktik als unproblematisch heraus. Interaktiv heikel wird es bei stark voneinander abweichenden Bewertungen, da sodann von den K^+ -Beteiligten die epistemische Autorität zur Bewertung abgesprochen werden kann (vgl. Abschnitt 7.1.3), so dass Reparatursequenzen initiiert werden müssen.

7.2.3 „ganz KURZ; (.) by the way,“ – Kommunikativ erfolgreiches bzw. erfolgloses Etablieren eines neuen Positionierungsobjekts

Eine weitere Praktik, die sich bei K^- -Teilnehmenden beobachten lässt, die wenig epistemischen Zugang zu der diskutierten Serie signalisieren, ist es, einen Themenwechsel zu initiieren. Dafür schließen sie entweder eine inhaltlich zum aktuellen Interaktionsgeschehen oder strukturell zu einer Äußerung eines Gruppenmitglieds passend kontextualisierte ‚Assoziation‘ (im Sinne einer *second story*; vgl. Jefferson 1978, vgl. zur Funktion von *second stories* im Kontext von *stance taking* auch Siromaa 2012) an und versuchen damit, ein neues Positionierungsobjekt zu etablieren (vgl. zur Erklärung der sequenziellen Strukturierung Abschnitt 6.5.3). Meistens findet diese Praktik dann Verwendung, wenn Teilnehmende über einen bestimmten – in der Länge variierenden – Zeitraum hinweg keinen verbalen Beitrag oder nur minimale (Rezeptions)signale zum Gespräch beigetragen haben (vgl. etwa die Analyse zu Marthas abnehmender Partizipation in Beispiel 9). Das ist unter anderem der Fall in Beispiel 14. Josefine zeigt einen geringen epistemischen Status in Bezug auf die Serie THE 100 an, indem sie sich nur mit partiellem Wissen daran beteiligt (MNG11, Z. 557, 595–596; vgl. auch Analysen in Abschnitt 7.2.1). Schließlich signalisieren sowohl Emilias sinkende Intonationskontur (Z. 624) als auch Lenis Erkenntnisprozessmarker „*ach so oKE*“ (Z. 625), ein potentiellendes Ende der Sequenz. Josefine ergreift die strukturelle Gelegenheit und etabliert erfolgreich die Serie LOST (vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 626–629) als nächstes Positionierungsobjekt.

Die kontextuelle Einbettung der Praktik besteht also vorrangig darin, an einem TRP (*transition relevant place*; vgl. Levinson (1990: 296)) eine neue Sequenz zu initiieren. Wenn allerdings kein*e weitere*r Beteiligte*r interaktiv die Sequenzi-

nitiiierung bestätigt, hat die Praktik kommunikativ keinen Erfolg. Beispielsweise versucht Jan in Beispiel 20 mit der Äußerung „*ich finde alarm für kobra ELF klasse*;“ (RHG10, Z. 866), ein neues Positionierungsobjekt zu etablieren. Er schließt damit strukturell passend an Leons vorherige Aussage an, er hielte MORD MIT AUSSICHT für die einzige gute deutsche Serie, die er kennt (Z. 865), so dass ALARM FÜR KOBRA 11 also Jan zufolge indirekt ebenfalls als gute deutsche Serie kategorisiert würde. Seine Äußerung überlappt jedoch mit Katharinas positiver Bewertung (Z. 867), die dazu führt, dass Mitglieder der Gruppe sich weiterhin über MORD MIT AUSSICHT vergemeinschaften (vgl. Analysen in Abschnitt 7.1.1). ALARM FÜR KOBRA 11 hat also keine Chance mehr, in dieser Sequenz Gesprächsthema zu werden. Das Gleiche geschieht mit Katharinas Bewertung „*ich find türkisch für Anfänger noch gut*“ (vgl. Beispiel 19; RHG10, Z. 422), die sie parallel zu Friederikes Äußerung produziert (Z. 420, 424). Theoretisch platziert sie ihren Turn trotz kurzer Überlappung (Z. 420) an einem TRP, allerdings beansprucht Friederike mittels Selbstwahl weiterhin das Rederecht zu THE WIRE und TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER wird erst zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert (vgl. Z. 646 und Analysen in Abschnitt 7.3.3).

Die Ausgestaltung der Praktik ist also wenig komplex. Meistens besteht die Äußerung nur aus einer Präferenzäußerung (Beispiel 19 und 20) oder der Frage nach dem epistemischen Status der anderen Teilnehmenden (Beispiel 14, S. 126) bezüglich des neuen Positionierungsobjekts. Tatsächlich ist Josefine aus der Gruppe MNG11 mit dieser Praktik im Rahmen der vorliegenden Daten am ‚erfolgreichsten‘ in dem Sinne, dass das von ihr initiierte Objekt auch tatsächlich nächstes Gesprächsthema wird. Zu einem anderen Zeitpunkt unterbricht sie beispielsweise Martha mit der Formulierung „*ganz KURZ; (.) BY the way, (.) habt ihr alle mary POPPins gesehen?*“ (vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 1091–1093). Damit rahmt sie zum einen den Themenwechsel als Nebensequenz und bereitet zum anderen eine anschließende Belehrung vor, indem sie fragt, ob den anderen bekannt sei, dass die Schauspielerin ebenfalls in dem Film PLÖTZLICH PRINZESSIN mitspielen würde (Z. 1096, 1099). Auch wenn ihr die Belehrung nur teilweise gelingt, da ihre als ‚neu‘ markierte Information einzelnen Gruppenmitgliedern schon bekannt ist (Z. 1110) – und einzelne Personen daher dispräferiert reagieren –, kann sie erfolgreich eine Sequenz zu MARY POPPINS etablieren. Jan dagegen, der mit seiner Etablierung von ALARM FÜR KOBRA 11 nicht erfolgreich war, steht nun unter dem Zugzwang, sich ebenfalls zu MORD MIT AUSSICHT zu positionieren, was zu Aushandlungen der epistemischen Autorität zur Bewertung führt (vgl. Analyse zu Beispiel 20, S. 148).

Das Etablieren eines neuen Positionierungsobjekts kann auch teilweise erfolgreich sein, indem es von einem anderen Gruppenmitglied minimal ratifiziert, dann jedoch nicht weiter bearbeitet wird. Eine solche Realisierungsform der Praktik findet sich in den Daten der Gruppe OST11. Während Johann über die Serie ADVENTURE TIME berichtet und sie bewertet (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 116–137), versucht

Sevcan, mit BOB DER BAUMEISTER eine neue Sequenz zu initiieren, die strukturell an eine zuvor geäußerte Bewertung von ADVENTURE TIME anschließt.⁷ Zunächst hat Sevcan keinen kommunikativen Erfolg, da epistemische Aushandlungen folgen (Z. 132–136), so dass sie sich ebenfalls wieder an der Hauptinteraktion beteiligt. Wenige Sekunden später jedoch ratifiziert Robert parallel zu anderen Turns Sevcans Aussage, indem er eine Zweitbewertung anschließt, die ihre Äußerung abschwächt: „*aber nur der !AL!te bob der baumeister; der neue ist KACke*“ (Z. 139, 142). Seine Bewertung nimmt niemand aus der Gruppe – auch Sevcan nicht – auf, so dass es bei dieser kurzen Paarsequenz bleibt.

Teilnehmende nutzen diese Praktik, um bei eigenem K^- -Status wieder am Gesprächsgeschehen partizipieren zu können und eine Serie als Positionierungsobjekt zu etablieren, zu der sie selbst eine K^+ -Position zeigen und somit die Möglichkeit haben, selbst epistemische Autorität zu beanspruchen (z.B mit einer der in Abschnitt 7.1 beschriebenen Praktiken). Die Praktik fällt unterschiedlich erfolgreich aus. Zum einen ist die sequenzielle Platzierung wichtig, d.h. es ist relevant, ob die Etablierung eines neuen Positionierungsobjekts an einer strukturell passenden Stelle geschieht, also ob die Initiierung angemessen kontextualisiert ist. Überlappungen scheinen dafür eher hinderlich zu sein, müssen es aber nicht. Außerdem scheinen sich hier auch gruppenbezogene Unterschiede zu manifestieren: In der Gruppe RHG10 funktioniert das Etablieren von neuen Positionierungsobjekten weniger gut, während die Teilnehmenden noch damit beschäftigt sind, eine Serie zu diskutieren und sich gegenseitig noch nicht das Ende einer Sequenz angezeigt haben. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass sich diese Gruppe zu Beginn der Gruppendiskussion gesprächsorganisatorisch darauf geeinigt hat, der Reihe nach ihre Liebesserien zu nennen und jeweils einzeln zu diskutieren. Gruppe MNG11 signalisiert im Unterschied dazu Offenheit für Serien-Nennungen zu jeder Zeit von jeder Person, so dass Themen leichter initiiert, aber auch wieder abgebrochen werden können (vgl. auch Abschnitt 6.1.1).

7.2.4 „steht auf meiner LISte drauf;“ – Nachträgliches Revidieren des epistemischen Status

Kennzeichnend für die bisher beschriebenen Praktiken ist, dass der K^- -Status den anderen Gruppenmitgliedern implizit oder explizit kommuniziert wurde, d.h. dass epistemische Haltung und epistemischer Status übereinstimmen – wie es Heritage

⁷ Allerdings legt die prosodische Gestaltung dieser Bewertung nahe, dass Johans Äußerung „*ich !HAS!se die sendung*“ (Z. 127) eine Zurückweisung von Roberts Unterstellung, er sei der einzige, der diese Serie möge, darstellt.

(2012: 7f) zufolge überwiegend der Fall ist. Er erläutert aber auch, dass es in der Interaktion zu Abweichungen kommen kann: „However, while the principle of epistemic congruency is often realized in fact, this realization is far from inevitable. Epistemic status can be dissembled by persons who deploy epistemic stance to appear more, or less, knowledgeable than they really are“ (Heritage 2012: 7). Die folgenden beiden – für das vorliegende Korpus eher untypischen – Fallbeispiele stellen Sequenzen dar, in denen epistemische Haltung und epistemischer Status einer Person für einen gewissen Zeitraum inkongruent sind, d.h. dass die eigentliche K^- -Position erst *nachträglich* kommuniziert wird. Zuvor wurde mittels beherrschender Rekonstruktionen eine K^+ -Position beansprucht, indem die jeweiligen Teilnehmenden Sophie (Beispiel 26) und Tim (Beispiel 27) sich der Praktik des *Managens divergender Wissens(be)stände* bedienen.

(26) *steht auf meiner LISte drauf;*

056 KAT: aber hAbt ihr schon mal wirklich so ne serie gehabt
die so euch so richtig krass beWEGT hat,
057 JAN: [ts:,]
058 LEO: [=WAS bitte?]
059 JAN: beWEGT.
060 FRI: Eine SErie [(die uns richtig krass,)]
061 LEO: [ja::=SCHOn,]
062 [also ich muss sagen]
063 FRI: [<p>beWEGT hat;>]
064 LEO: n NEUlich? (.)
065 hab_ich;
066 IRgendwie dieses dreizehn::,
067 JAN: thirteen [reasons WHY;]
068 LEO: [thirteen] reasons why,
069 KAT: OH ja ich [AUCH;
070 das is,]
071 LEO: [und des muss ich SAgen,
072 war] ziemlich KRASS;
073 FRI: [worum] [GEHT_S n da;]
074 LEO: [also,]
075 KAT: [das ist ECHT] krass [ja;]
076 LEO: [ähm] das mädchen [bringt sich]
UM:?
077 JAN: [(also,)]
078 LEO: und [jetzt,]
079 JAN: [tote] mädchen LÜgen nicht heißt das buch;
080 LEO: =geNAU;
081 KAT: und man SIEHT ja alles;
082 [dass sie] auch verge[WALtigt wird und so;]

083 FRI: [ach so;]
 084 LEO: [ich muss Sagen,]
 085 =ich [muss sagen;
 086 ich muss Sagen die LETZ,]
 087 SOP: [das mädchen bringt sich UM und dann,]
 088 LEO: [(-) die vergewaltigung fand ich nicht so (schlimm;)]
 089 SOP: [(.) gibt_s irgendwie kASSETten die sie ähm,]
 090 LEO: [=aber das LETZte wo sie sich UMbringt,]
 091 SOP: [(-) zum beispiel (.) (wird,)]
 092 äh ne kassette [aufgenommen,]
 093 LEO: [in der;]
 094 SOP: [dass sie sich] UMgebracht hat [und dann,]
 095 LEO: [(sollen wir alle,)]
 096 FRI: [hm_HM,]
 097 SOP: ähm,
 098 FRI: (und das [wird dann [AUFgenommen;]]
 099 SOP: [(hört man auch),]
 100 FRI: [oder,)]
 101 SOP: [ja;]
 102 JAN: [ja dass sie sich UMbringt] ist ja nun
 [nich] so:,
 103 KAT: [(an-)]
 104 KAT: =nee aber [doch das ist schlimm weil man_s genAU] sieht,
 105 SOP: [nee ich hab_s AUCH nicht gesehn aber,]
 106 KAT: [und man sieht wie sie LEI:det;]
 107 LEO: [man sieht wie sie sich [UMbringt;]]
 108 SOP: [(irgendwie:,)]
 109 JAN: [also nein nein] nein nein nein
 es ist kein SPOILER;
 110 SOP: [(steht auf meiner LISte drauf;)]
 111 JAN: [es_ist kein SPOILER;]
 112 FRI: [((unverständlich)) ((lacht))]
 113 SOP: [<<lachend>genau;>]
 114 LEO: es_ist kein [SPOILER] ja;
 115 (.) aber WIE sie sich umbringt [ist so sch:limm] es ist,
 116 JAN: [es ist halt,]
 117 SOP: das sieht man ja auch schon im [TRAILler;]
 118 KAT: [ja;]
 119 LEO: =JA aber es ist,
 120 aber in die scene is SCHLIMM;

RHG10, 1:53–2:34

Die Gruppe diskutiert die Serie 13 REASONS WHY, nachdem Katharina von den anderen wissen möchte, ob sie eine bestimmte Serie schon mal „richtig krass bewegt“ habe (Z. 056). Hier wird auf der Rezeptionsebene auf emotionales Involvement

Bezug genommen (vgl. dazu sowohl Abschnitt 2.2.1 als auch Abschnitt 8.2.4.1). Der Fokus der Analyse wird im Folgenden auf den Veränderungen von Sophies epistemischer Positionierung im Laufe der Sequenz liegen.

Katharina ratifiziert Leons Kategorisierung der Serie als eine, die ihn *“krass bewegt hat“* (Z. 069, 075) und signalisiert damit ebenfalls einen hohen epistemischen Status in Bezug auf diese Serie. Sophie äußert sich an an dieser Stelle nicht. Nachdem Friederike eine Rekonstruktion zur Behebung epistemischer Asymmetrie einfordert (Z. 073), beginnt eine ko-konstruktive Elaborierung des Plots, an der sich sowohl Leon (Z. 076, 078) und Katharina (Z. 081–082) als auch Jan (Z. 077, 079) beteiligen. Die Informationen, die Friederike angeboten werden, beschränken sich dabei auf zentrale Elemente der Handlung (Suizid, Z. 076 und Vergewaltigung, Z. 082) sowie auf den Hinweis, dass es ein äquivalentes deutschsprachiges Buch mit dem Titel *TOTE MÄDCHEN LÜGEN NICHT* (Z. 079) gibt. Katharina und Leon bearbeiten schließlich gemeinsam die ursprüngliche Frage nach dem emotionalen Erleben der Serie auf der Ebene der visuellen ästhetischen Darstellung (Z. 081, 084–086, 088, 090, 093).

Während Leon Katharina hinsichtlich der Frage, welche Szene am schlimmsten dargestellt wird, widerspricht (Z. 088), bearbeitet Sophie parallel dazu weiterhin im Rahmen einer Nebenkommunikation Friederikes Frage nach dem Inhalt der Serie (Z. 087, 089, 091–092, 094), die sie um ein weiteres Handlungselement (Dokumentationszweck der Kassetten; Z. 091–092) erweitert. Friederike ratifiziert Sophies Rekonstruktion und signalisiert ihr Verstehen durch eine bestätigungseinladende Nachfrage (Z. 098), die Sophie wiederum bejaht (Z. 101). Mit dieser Rekonstruktion zeigt Sophie einen hohen epistemischen Status an. Sie statet ihre epistemische Haltung sowohl mit hoher Gewissheit als auch mit Glaubwürdigkeit aus und positioniert sich so als diejenige, die über die epistemische Autorität für eine Rekonstruktion verfügt – etwas, das in den meisten Fällen Personen vorbehalten ist, die eine Serie (gut) kennen (vgl. Analysen in Abschnitt 7.1.1).

Leon und Katharina handeln nach wie vor aus, welche Szenen in der Serie wie detailliert gezeigt werden (Z. 102–104, 106–107). In der Interaktion zwischen Sophie und Friederike geschieht nun parallel Folgendes: Sophie *revidiert* ihren zuvor signalisierten hohen epistemischen Status, indem sie an Friederike gerichtet äußert: *„nee ich hab_s AUCH nicht gesehen aber, steht auf meiner LISte drauf;“* (Z. 105, 110). Damit verändert sie ihre Position von K^+ zu K^- . Dieser Wechsel wird in Abbildung 7.6 visuell durch einen Pfeil dargestellt. Mit der Formulierung *„steht auf meiner LISte drauf“* verweist sie auf die von den meisten Streaming-Plattformen angebotene Option, Serien und Filmtitel digital vorzumerken, um sie zu einem späteren Zeitpunkt anzuschauen (vgl. auch Abschnitt 2.1.2). Diese nachträgliche Änderung ihres epistemischen Status wird interaktiv unproblematisch behandelt. Friederike teilt Sophie etwas – leider aufgrund mehrerer überlappender Äuße-

rungen – Unverständliches mit und lacht (Z. 112), was Sophie ebenfalls lachend ratifiziert (Z. 113).

Letztlich setzt sich sequenziell die Diskussion von Katharina und Leon durch, indem Leon abschließend den interaktiven Raum erhält, anhand der Suizid-Szene aus der Serie zu erläutern, warum ihn diese Serie „*krass bewegt hat*“ (Z. 118–124, 150–204). Ein weiteres Mal beansprucht Sophie Expertise, indem sie Jans Spoiler-Disclaimer im Hinblick auf den Suizid der Protagonistin (Z. 109, 114) bestätigt. Sie merkt an, dass dieser Teil der Handlung bereits im Trailer gezeigt wird (Z. 117). Damit referiert sie erneut auf die Quelle ihres Wissens (den Trailer der Serie), die sie zuvor als Begründung für die Rekonstruktion des Plots genutzt hat.

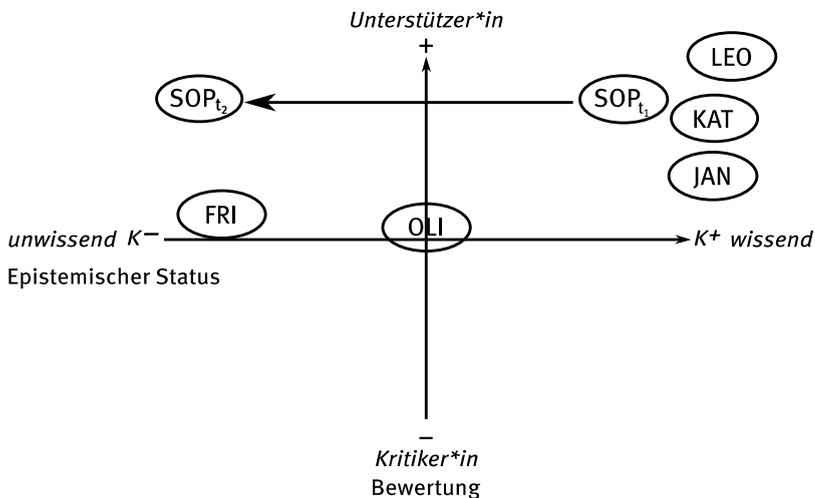


Abb. 7.6: Relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf die Serie 13 REASONS WHY anhand des entwickelten Koordinatensystems. Die Stärke der Linien um die Sprecher*innensiglen zeigt die Intensität der Positionierungen an. Die Indizes t_1 und t_2 hinter Sophies Namen sowie der Pfeil deuten den zeitlichen Verlauf ihrer Positionierung an.

Dieser Fall scheint eine Besonderheit darzustellen, da in den meisten anderen Sequenzen der Daten die Teilnehmenden üblicherweise *keine* hohe epistemische Autorität aus der bloßen Kenntnis des Trailers einer Serie ableiten oder sie ihnen zeitnah wieder abgesprochen wird. Stattdessen ist es wahrscheinlicher, dass in einem solchen Fall die Praktik des *Berufens auf die Bewertungen anderer* greifen

würde. Anders als in anderen Fällen, in denen das Beanspruchen epistemischer Autorität zur Bewertung verhandelt und abgesprochen wird (vgl. Analysen in Abschnitt 7.1.3), wird Sophies nachträgliche Revidierung jedoch interaktiv nicht problematisiert, d.h. sie ist erfolgreich mit ihrer Praktik. Das Beispiel zeigt anschaulich auf, wie Gesprächspartizipation in Bezug auf eine konkrete Serie („mitreden können“) möglich ist, auch ohne die Serie gesehen zu haben *und* ohne den eigenen geringen Kenntnisstand notwendigerweise sofort kommunizieren zu müssen.

Eine ähnliche Form, den eigenen epistemischen Status hochzustufen und ihn abschließend wieder zurückzunehmen, findet sich in folgendem Beispiel:

(27) hab ich AUCH nur so sporAdisch mal geguckt;

348 TIM: wie HEISST die noch mal;
 349 =SHAMEless kennst_e die?
 350 NOR: die fünfte [KOMMT jetzt bald;]
 351 TIM: [das find ich AUCH cool;]
 352 ALE: die ERSten beiden staffeln fand ich [(spannend;)]
 353 SIM: [FÜNfTe kommt] jetzt bald?
 354 ALE: die letzten beiden [hab ich Eher noch so;]
 355 HEN: [shameless is (das,)]
 356 ALE: [!MUSST! ich mir angucken;]
 357 MAR: [und bei PRISON break?]
 358 TIM: [SHAMEless?]
 359 ALE: [ja;]
 360 die letzten BEIDen [(hab ich) ((unverständlich))]
 361 MOR: [((unverständlich))]
 362 SAS: SHAMEless,
 363 is das nich mit diesem alkoHOLiker?
 364 TIM: ja der der vater ist alkoHOLiker?
 365 [die familie] ist total zerRÜTtet,
 366 SAS: [ja ja genau;]
 367 TIM: irgendwie;
 368 (-) die tOchter hat AUCH schon n paar kinder,
 369 und die versuchen sich dann jetzt irgendwie über
 WASSer zu halten.
 370 [(dass die überleben)]
 371 SAS: [ich hab nur eine FOLge geguckt;]
 372 [((unverständlich))]
 373 MOR: [(läuft auf pro sieben,)]
 374 [((unverständlich))]
 374 TIM: [aber das is halt] AUCH richtig geil;
 375 WEIL da,
 376 (.) einfach in einer folge pasSIERT was und,
 377 das,
 378 irgendwie wird das dann halt gelÖST und;

Die Sequenz ist eingebettet in das übergeordnete Gesprächsthema, dass Tim sich rechtfertigt, warum er Serien wie *GAME OF THRONES* nicht mag. Seine Erklärung ist, dass ihn die Serie nicht packen würde und er insgesamt Cliffhanger n nichts abgewinnen könne (vgl. auch die Analysen in Abschnitt 8.1.3 und Abschnitt 9.1.4). Tim erfragt also hier den epistemischen Status der anderen Teilnehmenden zu der Serie *SHAMELESS*, die er damit als neues Positionierungsobjekt etabliert, nachdem sich die Diskussion lange Zeit um *GAME OF THRONES* drehte, so dass er hier die Praktik *Etablieren eines neuen Positionierungsobjekts* erfolgreich angewendet hat.

Nachdem die Frage geklärt wurde, ob es um *SHAMELESS* oder *PRISON BREAK* geht (Z. 350–361), zeigt Sascha partielles Wissen an, indem er eine Rückfrage zu dem Protagonisten der Serie stellt, auf den er als „*diesen alkoHOLiker*“ (Z. 363) referiert. Tim bestätigt seine Zuordnung und zählt weitere Informationen zur Figurenkonstellation der Serie auf (Z. 367–370, 374–385). Dabei wird sowohl seine evaluative Haltung gegenüber der Serie erkennbar („*aber das is halt AUCH richtig geil*“; Z. 374) als auch seine hochgestufte epistemische Haltung, da er die narrative Struktur der Serie erläutert (Z. 367–380, 382–385) sowie als Beleg für seine Charakterisierung des Protagonisten eine Szene rekonstruiert (Z. 386–396).

Inhaltlich wird dabei deutlich, dass die Serie mit Normverstößen und Tabubrüchen arbeitet, was z.B. an Tims begleitenden Lachpartikeln (Z. 391) sowie an Saschas entsprechender Reaktion „*oh*“ (Z. 397) oder Simons ironischer Frage „*und das stört dich aber NICH*“; (Z. 401) ersichtlich wird. Tim kontert mit der Kategorisierung der Serie als „*witzig*“ (Z. 405) und damit, dass er sie „*einfach mit so ner geWISsen emotionalen disTANZ gucken*“ (Z. 402–404) würde (vgl. dazu auch Analyse zu Beispiel 45 in Abschnitt 8.2.4.1). Eine Vergemeinschaftung mit den anderen Gruppenmitgliedern über eine geteilte positive Bewertung der Komik der Serie (wie u.a. in Beispiel 18) bleibt somit aus.

Indem Sascha in einem sequenzerweiternden Turn seinen eigenen epistemischen Status als minimal wissend durch Rekonstruktion einer Folge markiert (Z. 409–412), eröffnet er jedoch Tim die Möglichkeit, weiter über die Serie zu diskutieren und sich möglicherweise über die gemeinsame Bewertung der Episode doch zu vergemeinschaften. Tatsächlich bleibt dieses Angebot aber erfolglos, denn Tim signalisiert mit sehr leiser Stimme, dass er diese Folge offenbar nicht kennt (Z. 413) und äußert eine potentiell sequenzabschließende Bewertung (Z. 414–416). Dann stuft er seinen epistemischen Status zurück, indem er signalisiert, dass er die Serie „*AUCH nur so sporadisch mal geguckt*“ (Z. 417) hat. Das Zurückstufen wird hier genau wie in Beispiel 26 im weiteren Verlauf interaktiv nicht relevant gesetzt (vgl. Z. 419). Eine mögliche Erklärung für Tims Zurückstufen könnte die dispräferierte Reaktion der Gruppenmitglieder auf seine Schilderungen ‚witziger‘ Szenen der Serie sein. Solche Inkongruenzen zwischen Haltung und Status können in den vorliegenden Daten selten beobachtet werden. Eine ausführliche Analyse einer

Sequenz, in der sowohl epistemische als auch evaluative Haltungen sukzessive interaktiv herabgestuft werden, findet sich in Abschnitt 7.3.2.

7.2.5 Zusammenfassung: Positionierungspraktiken zur Beanspruchung von Expertise bei K^-

In diesem Abschnitt wurden die vier Praktiken beschrieben:

- (1) Anzeigen von partiellem Wissen durch Kommentieren oder Fragen
- (2) Berufen auf die Bewertung anderer
- (3) Kommunikativ erfolgreiches bzw. erfolgloses Etablieren eines Positionierungsobjekts
- (4) Nachträgliches Revidieren des epistemischen Status

Diese Praktiken beziehen sich auf eine*n Sprecher*in, die*der bei implizit oder explizit kommunizierter K^- -Position ihren epistemischen Status hochstufen bzw. versuchen, ihn hochzustufen. Dafür können die Interagierenden partielles Wissen in Form von Kommentaren anzeigen oder es mit verschiedenen Graden epistemischer Gewissheit in Form von Fragen an K^+ -Teilnehmende ‚verpacken‘. Anders als es in der Praktik *Absprechen von fremder epistemischer Autorität zur Bewertung bei K^-* der Fall ist, bleiben sie jedoch meistens in der epistemisch hierarchieniedrigeren Position. Da sie über mangelndes Wissen zu einer fundierten Bewertung verfügen, können sie die Bewertung als nicht ihr eigenes, subjektives Urteil markieren, sondern sich selbst in Relation zu der Bewertung abwesender Dritter positionieren. Wenn sie weder Wissen noch Bewertungen bezüglich der gerade diskutierten Serie äußern können oder wollen, bleibt ihnen die Praktik des *Etablieren eines Positionierungsobjekts*, zu dem sie einen höheren epistemischen Status besitzen.

Nicht alle Praktiken sind jedoch immer kommunikativ erfolgreich. Nicht durch eigene Rezeption gewonnenes Wissen und Bewertungen im Sinne eines präferierten epistemischen Zugangs können leichter angefochten und zurückgewiesen werden, der versuchte Themenwechsel kann scheitern. Erfolgreich ist dagegen Sophies Praktik in Beispiel 26. Obwohl sie erst nachträglich anzeigt, die Serie nicht zu kennen, kann sie mühelos partizipieren und sich in eine epistemisch höhere Position bringen, als andere K^- -Beteiligte. Wird diese Sequenz jedoch mit Beispiel 27 verglichen, so lässt sich resümieren, dass diese Praktiken offenbar eher dann zielführend sind, wenn die Wissenskommunikation auf einer vergleichsweise oberflächlichen (Handlungs- bzw. Plot-)Ebene bleibt und nicht zu konkret in Bezug auf einzelne Episoden oder Szenen wird.

Primäres Ziel dieser Praktiken scheint daher das der Partizipation am aktuellen diskursiven Gegenstand zu sein, dem das punktuelle Etablieren von Gemeinschaft

(wie bei Beispiel 27) oder Distinktion (wie manche der in Abschnitt 7.2.1 angeführten Beispiele) nachgeordnet ist. Nachdem bisher Praktiken im engeren Kontext für einzelne Teilnehmende, die sich entweder als K^+ oder K^- positioniert haben, herausgearbeitet wurden, werden nun anhand von Fallbeispielen gruppenspezifische Prozesse der Vergemeinschaftung und Distinktion betrachtet.

7.3 Gruppendynamische Positionierungsprozesse zur Herstellung von Vergemeinschaftung und Distinktion – Drei Fallstudien

Während sich die Analysen in Abschnitt 7.1 und 7.2 vor allem auf die Praktiken einzelner Sprecher*innen konzentriert haben, liegt in diesem Abschnitt der Fokus auf gruppenspezifischen Prozessen, in die diese Praktiken eingebettet sind. Die drei hier präsentierten Fallanalysen bilden dabei Eckpunkte verschiedener Varianten der Etablierung von Gemeinschaft und Distinktion einer Gruppe und stellen nicht Exemplare größerer Kollektionen dar. Mit ihrer Analyse soll in explorativer Weise gezeigt werden, wie sich gruppenspezifische Prozesse über epistemische und evaluative Positionierungspraktiken der Teilnehmenden verändern und insbesondere dafür funktionalisiert werden, sich mit der ganzen Gruppe oder einer Subgruppe zu vergemeinschaften und/oder davon abzugrenzen.

Die Unterkapitel sind wie in Abschnitt 7.1 nach den Serien, die in den Sequenzen verhandelt werden, benannt. In Abschnitt 7.3.1 wird anhand dreier Transkriptausschnitte nachgezeichnet, wie sich die Gruppe über das Teilen von (Kindheits-)Erinnerungen an die Serie AVATAR vergemeinschaftet. In der Fallstudie zu SHERLOCK (Abschnitt 7.3.2) wird analysiert, wie die Gruppe sukzessive ihre Bewertung und ihren epistemischen Status herabstufte und aneinander anpasst. Anhand der Fallstudie zu HOW I MET YOUR MOTHER vs. TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER (Abschnitt 7.3.3) kann gezeigt werden, wie sich zwei Subgruppen bezüglich der Bewertung beider Serien im Vergleich bilden, die auf vernünftige Art und Weise ihren Dissens aufrechterhalten.

7.3.1 AVATAR – Vergemeinschaftung durch Verweisen auf geteiltes Wissen und geteilte Bewertungen

Das in diesem Abschnitt analysierte Fallbeispiel ist mehrere Minuten lang. Die komplette Sequenz (MNG11, Z. 1134–1263) kann in Anhang IV nachgelesen werden. Grundsätzlich ist die Sequenz von Überlappungen, Simultansprechen und abgebrochenen Äußerungen durchzogen. Damit stellt sie in Bezug auf die Organisation des

Gesprächs eine Ausnahme im Korpus dar. Gründe dafür könnten zum einen in den generellen Gruppendynamiken dieser Schülerinnen und Schüler liegen, die sehr konsensbemiht und auf gruppenbezogene Vergemeinschaftung abzielend agieren. Eine andere Begründung mag darin liegen, dass es sich hierbei – und das ist tatsächlich im gesamten Korpus einmalig – um eine Serie handelt, die alle Beteiligten gleichermaßen sehr gut kennen und sehr positiv bewerten. Anders als für die in Abschnitt 7.2 dargestellten Praktiken muss also keine zusätzliche ‚Hürde‘ in Form des Hochstufens des epistemischen Status bei K^- genommen werden, um partizipieren zu können. Alle Beteiligten befinden sich – bildlich gesprochen – in dem oberen rechten Quadrant des in Abschnitt 6.4 dargestellten Koordinatensystems und positionieren sich als wissende Unterstützer*innen. Genau genommen handelt es sich bei dieser Sequenz also um einen Spezialfall der von allen Beteiligten genutzten Praktik *Managen divergenter Wissens(be)stände*, die hier abgewandelt wird zum *Managen gleicher Wissens(be)stände*. Die sich daraus ergebende Positionierung *als Gruppe* soll im Folgenden mikroanalytisch rekonstruiert werden.

Der Abschnitt ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird die gesamte Sequenz in ihrem Ablauf kurz zusammengefasst. Anschließend wird anhand dreier chronologisch gewählter Ausschnitte nachgezeichnet, wie die Beteiligten sich als Gruppe konsensuell positionieren. Der Analysefokus liegt darauf, wie sie Gemeinschaft und Zugehörigkeit darüber herstellen, dass sie die Serie als bei allen Beteiligten im common ground befindlich behandeln (Beispiel 28). Dafür stellen sie zum einen interaktiv Emotionalität und Gefühle über geteilte Rezeptionserfahrungen her (Beispiel 29) und zum anderen stufen sie ihre Zweitbewertungen nicht nur verbal, sondern überwiegend mittels multimodaler Ressourcen hoch (Beispiel 30).

Die Sequenz beginnt damit, dass Martha den epistemischen Status der Gruppe zu AVATAR erfragt, woraufhin sich alle anderen verbal oder nonverbal als K^+ positionieren und ihre positive Bewertung kommunizieren (Z. 1134–1150). Es folgen Verweise auf einzelne Szenen oder Episoden der Serie (Z. 1151–1190) und auf deren ‚Suchtfaktor‘ (Z. 1191–1206). Abschließend diskutieren sie, wie die Gruppenmitglieder die Serie als Kinder rezipiert haben (Z. 1261–1261). Die Sequenz schließt damit, dass Bilel als neues Positionierungsobjekt POWER RANGERS etabliert (Z. 1262–1263).

(28) *kennt ihr avaTAR,*

1134 MAR: kennt ihr avaTAR,
 1135 [ava[tar [(unverständlich)]]]
 1136 LEN: [<<nickend>ja::?>]
 1137 EMI: [(avatar BEStE serie <<lachend>ü(h)überhaupt;>)]
 1138 JOS: [oh ja;]
 1139 MAG: ((nickt)) [(ja klar mann;)]

- 1140 MAR: [((unverständlich))]
 1141 BIL: [oh: ja;]
 1142 MAR: [((lacht))]
 1143 NEL: [ich hab_s SO [ge!LIEBT!;]]
 1144 BIL: [das war so (einfach nur) [GEIL;]]
 1145 EMI: [((lacht))]
 1146 JOS: [(unverständlich)]
 1147 MAR: [ich hab] die
 1148 [ALle angeguckt die ((unverständlich))]
 1149 EMI: [avatar ist einfach,]
 [SO eine geile serie;]
 1150 NEL: [ist (halt eine jaPANische)] serie; ((verschränkt die Arme))

MNG11, 20:20–20:34

Die Teilnehmenden behandeln die Serie als im common ground der Gruppe verankert. So impliziert beispielsweise Magnus' Reaktion auf Marthas Frage mit „*ja klar mann*“ (Z. 1139), dass die Kenntnis der Serie als selbstverständlich angenommen werden kann. Auch die darauf folgenden epistemischen Haltungen der von Martha adressierten Teilnehmenden signalisieren mittels einer hohen Gewissheit und Glaubwürdigkeit eine derart fundierte Kenntnis der Serie, dass sie damit zugleich auch eigenständige epistemische Autorität beanspruchen: „*ich hab_s so ge!LIEBT!*“ (Z. 1143), „*das war so (einfach nur) GEIL*“ (Z. 1144). Nach Lenis nickendem und mit steigender Intonation artikulierten „*ja::?*“ (Z. 1136) steigern sich die Bewertungen mit extreme-case Formulierungen (Z. 1137), Intensifizieren (Z. 1143, 1149) und sehr starken Betonungen (Z. 1143, 1151). Nelli verwendet die generalisierende Partikel „*halt*“ für ihre Kategorisierung der Serie als „*jaPANische Serie*“,⁸ womit sie *serienexternes Wissen* (Abschnitt 7.1.2) einbezieht. Im Zusammenspiel mit der Bewegung ihrer Arme, die sie vor dem Körper verschränkt und einem schräg nach oben gewandten Blick zeigt sie damit mehrere Aspekte an: Zum einen impliziert sie, dass ihre positive Bewertung auf den Produktionsort zurückzuführen ist. Zum anderen verweist das „*halt*“ darauf, dass es sich dabei um eine mit den anderen geteilte Einschätzung handelt. Zugleich artikuliert sie die Bewertung – ihrer Körperposition und -bewegung folgend – ohne eindeutige Adressierung an ein oder mehrere Gruppenmitglied(er) und damit möglicherweise auch nur für sich selbst bestimmt. Sie beginnt bereits damit, Privatheit in dieser ansonsten als weitgehend öffentlich gerahmten Interaktionssituation herzustellen (vgl. Abschnitt 6.1.2). Weiterhin verweisen die Bewertungen stets auf Wissens Elemente, die

⁸ Tatsächlich handelt es sich jedoch um eine US-amerikanische Serie, die den japanischen Zeichenstil imitiert.

- 1191 |schlägt erneut mit der rechten Hand
auf den Oberschenkel|
- 1192 MAR: [ey Avatar hab ich (mit meinem)
(unverständlich)] letztens AUCH
noch mal geguckt;

MNG11, 20:53–21:06

Josefine erfragt hier den epistemischen Status der anderen in Bezug auf eine Episode der Serie, in der die Figur Yue (die Mondprinzessin) stirbt (Z. 1173–1174). Auf Magnus' akustische Verständnisfrage hin wiederholt sie ihre Äußerung (Z. 1179). Währenddessen vollzieht sie mit beiden Händen folgende Geste: Sie streckt die Arme vor dem Oberkörper leicht angewinkelt aus, die Handflächen zeigen schräg nach innen. Im Takt ihrer Intonation bewegt sie die Hände nach oben und nach unten. Damit erzeugt sie den Eindruck, als eröffne sie die ‚Bühne‘ für die Vorstellung dieser Szene. Während Nelli zwar etwas Unverständliches, aber mit deiktischer Geste eindeutig an Josefine Adressiertes äußert (Z. 1180), reagiert Emilia mit sehr hoher Stimme mit der Bewertung „*das war so SAD*“; (Z. 1181). Josefines Zweitbewertung zeigt durch Hochstufen Zustimmung: „*das war so FURCHTbar*“ (Z. 1182). Beide Teilnehmerinnen passen dabei nicht nur ihre Bewertungen, sondern auch ihre Gesten aneinander an, indem ihre Hände jeweils zu ihrem Oberkörper zeigen und sich dort (fast) selbst berühren.

Im Folgenden stellen sie interaktiv geteiltes emotionales Erleben der Szene her, das nicht vieler Worte bedarf, sondern fast ausschließlich auf einer multimodal erzeugten Vergewisserung der gemeinsamen Bewertung beruht. Josefine verweist diffus auf die sterbende Figur („*wo sie so*“, Z. 1185) und kommentiert dann ihre Rezeptionssituation, indem sie mittels inszenierender Redewiedergabe ihr früheres *Rezeptions-Ich* (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.4.1) zitiert und dessen Reaktion auf die Episode schildert. Emilia präzisiert Josefines begonnenen Turn mit „*wo sie dieser FISCH wurde da mit diesem GLEICHgewicht*“ (Z. 1187) inhaltlich. Begleitend „malt“ sie einen virtuellen Kreis in die Luft (in Streecks Terminologie entspräche das dem darstellenden Gestentyp „drawing“, vgl. Streeck 2009: 136). Relevante Informationen für die Vergemeinschaftung – die geteilte Trauer über das Schicksal der Figur – werden hier also überwiegend gestisch transportiert. Sowohl Josefine als auch Martha ratifizieren Emilias Beitrag (Z. 1188, 1190) und Emilia wiederholt als Sequenzabschluss ihre Bewertung der Episode, die sie dieses Mal auf Deutsch übersetzt kommuniziert: „*oh mein gott das war so TRAUrig*“; (Z. 1189). Auch Bilel und Magnus signalisieren ihre Kenntnis der Folge (Z. 1183, 1184), allerdings partizipieren sie nicht an der evaluativen und Affekt konstruierenden Interaktion zwischen Josefine und Emilia. Auffällig sind sowohl Emilias als auch

Josefines Selbstberührung ihrer Oberkörper mit den Händen (s.o.). Im Kontext dieser Sequenz können sie so gedeutet werden, dass beide hier ihre subjektiv und im Rahmen einer privaten Rezeptionssituation wahrgenommenen Emotionen öffentlich miteinander teilen.

Hochgestufte Zweitbewertungen sind ein übliches Mittel, um Zustimmung und Zugehörigkeit zu vermitteln (vgl. Abschnitt 4.3). In Beispiel 30 wird gezeigt, wie die sukzessive Hochstufung von Zweitbewertungen nicht nur verbal, sondern auch gestisch und körperlich realisiert werden kann. Der Ausschnitt enthält mehrere Verweise auf als für die Figuren typisch markierte Körper-Bewegungen.⁹

(30) *alter ich hab (.) früher immer gedacht ich hätte so Superkräfte wegen avatar,*

- 1215 JOS: alter ich hab (.) früher immer gedacht ich hätte so
 1216 Superkräfte [wegen [avatar,]]
 1217 EMI: [echt;]
 1218 LEN: [|ich au:ch:|]
 |zeigt mit dem rechten Zeigefinger zu Josefine|
 1219 BIL: [((lacht))]
 1220 EMI: [((lacht))]
 1221 MAR: [<<lachend>ja dacht ich [AUCH immer;>]]
 1222 NEL: [<<lachend>(ja genau;>)]
 1223 JOS: [|tschju:] [tschju:|]
 |bewegt erst schnell den rechten Arm nach vorne, dann den
 linken; dreht dabei den Oberkörper|
 1224 ((lachen))
 1225 NEL: [|ich hab mir das immer)] (|mit meinen FREUNden so nachgespielt
 im x-SCHWIMMbad|) [so]
 [|im (wasserbecken|)]
 |bewegt die linke Hand im Takt zwei
 Mal nach unten; streckt dann erst den linken Arm, dann den
 rechten Arm nach vorne und dreht dabei den Oberkörper|
 1226 EMI: [((lacht))]
 1227 BIL: [aber,]
 1228 JOS: ((nickt)) [|ja genau|]
 |zeigt mit dem rechten Zeigefinger zu Emilia|
 1220 MAR: ((lacht))
 1230 EMI: [ich hab,]
 1231 ich ich hab auch immer so auf den Boden so; (|ah|)
 |stampft mit dem

⁹ Diese typischen Bewegungsmuster können exemplarisch unter folgenden Links eingesehen werden: <https://wallpapercave.com/wp/q3CrJJO.jpg>, <https://wallpapercave.com/wp/wp1905698.jpg> [zuletzt abgerufen: 01.06.2021].

- rechten Fuß auf und streckt ihn dann nach vorne,
während sie den Oberkörper nach links dreht|
- 1232 ((lachen))
- 1233 BIL: |ich hab das immer SO| gemacht,
|zeigt mit dem rechten Zeigefinger zu EMI|
- 1234 =ich hab mir |meinen Eimer genommen,|
|bewegt beide Hände wie ein Gefäß von
unten nach oben|
- 1235 |WASSer reingetan,|
|zweifache Kippbewegung mit der rechten Hand|
- 1236 <<lachend>und dann das |wasser immer (xxx) so,|>
|"wegwerfende Geste" mit beiden
Händen; die rechte vor der linken|
- 1237 ((lachen))
- 1238 BIL: [((unverständlich))]
- 1239 MAR: [<<lachend>ich (fand das) immer so (stark mit dem;)]
- 1240 so (|ha|) (-) (|ha|)
|stampft mit dem rechten Fuß auf|
|streckt den rechten Fuß und
den linken Arm nach vorne|
- 1241 NEL: [vor allem (wenn du dann immer) so wasser schnell
|HOCH machst,|
|rechte Hand geht schnell von unten nach oben|
- 1242 dann ((|unverständlich)) (immer so whoo:)]
|"duckt sich" und klappt beide Hände mit den
Handflächen nach unten zeigend schnell von unten
nach oben|
- 1243 MAG: [ich ich war so geFLASHT als die angefangen haben mit
1244 |diesem (xxx xxx xxx);|]
|schnelle Dreh-Bewegung mit dem Zeigefinger|
- 1245 BIL: ja das war so [GUT;]
- 1246 MAG: [alter] ich war [so DRAUßen;]
- 1247 MAR: [((unverständlich))]
- 1248 MAG: ich war die ganze zeit nur HIER so am [|]
|bewegt beide Hände
einmal schnell vor und zurück;
streckt dann den rechten Arm weit nach schräg oben rechts|
- 1249 ((lachen))
- 1250 NEL: [((|lacht|))] |klatscht|
- 1251 MAR: ((lacht)) [(das war |so gut;|)]
|schlägt mit der Hand auf das Knie|

1252 EMI: [das WEISS ich] auch noch dieses |.h |
 |streckt
 erst den rechten Arm nach rechts oben,
 dann den linken Arm nach links oben;
 dreht dabei den Kopf|

MNG11, 21:24–22:00

Josefine leitet die Sequenz ein, indem sie sich erneut selbst in Relation zu ihrem früheren Rezeptions-Ich positioniert, das inspiriert durch die Serie von eigenen Superkräften ausging (Z. 1215, 1223), wobei sie strukturell an Leni anschließt, die darlegt, dass sie früher dachte, die Geschichte sei real (Z. 1211). Sie unterstreicht ihre Aussage, indem sie ihren Körper nach vorne lehnt und die Arme abwechselnd nach vorne streckt. Die Bewegung unterstreicht sie zwei Mal begleitend mit dem onomatopoetischen „*tshju*:“ (Z. 1223) (vgl. Abbildungen 7.7 und 7.8).



Abb. 7.7: JOS: tshju: ((rechter Arm geht nach vorne))



Abb. 7.8: JOS: tschju: ((linker Arm geht nach vorne))

Damit deutet sie eine in der Serie von Figuren typischerweise durchgeführte Bewegung an, wenn sie ihre Superkraft anwenden. Nelli greift im Folgenden Josefines Gestik auf und bettet sie in ein als iterativ – „immer“ – gerahmtes Szenario ein, in dem sie in ihrer Kindheit mit ihren Freunden im Schwimmbad¹⁰ Szenen aus der Serie nachgespielt hat (Z. 1225; vgl. Abbildung 7.9).



Abb. 7.9: NEL: ich hab mir das immer mit meinen FREUNDen so nachgespielt

¹⁰ Anmerkung: Hier nennt Nelli den Namen eines lokalen Schwimmbads, der im Transkript aus Datenschutzgründen entfernt wurde.

Im weiteren Verlauf der Sequenz ‚bewegt‘ sich nun die Imitation dieser Figurengesten durch die gesamte Gruppe hindurch, wobei jede*r Teilnehmer*in sie leicht modifiziert. Emilia imitiert ein Stampfen auf den Boden (Z. 1231), was Martha aufgreift und verstärkt (Z. 1239), während Bilel an Nelli anknüpft und ebenfalls inszeniert, wie er als Kind mit Wasser Szenen aus der Serie nachgespielt hat (Z. 1233–1236). Magnus bezieht seine Geste wiederum auf die Ausgangsbewegung von Josefine und kommentiert sie ebenfalls auf seine frühere Rezeptionssituation bezogen positiv (Z. 1246, 1248; Abbildung 7.10).



Abb. 7.10: MAX: ich war die ganze zeit nur HIER so am,

Diese Gesten, die in Anlehnung an Streeck (2009: 144) als „acting“ bezeichnet werden können, werden im Laufe der Sequenz immer großzügiger und ausladender. Damit verhalten sie sich analog zu heraufstufenden Zweitbewertungen und Bestätigungen auf verbaler Ebene. Die Gesten übernehmen durch ihr Alignment die Funktion, sich geteilter Bewertung und geteilten common ground s zu vergewissern, der als Auslöser für Kindheitserinnerungen dient.

Insgesamt wird die gruppendynamische Vergemeinschaftung hier durch drei wesentliche Punkte bedingt und durchgeführt: Erstens wird die Serie als bei allen als in gleichem Maße im common ground verankert behandelt, es findet kein expliziter Ausgleich von Wissensasymmetrie statt und niemand stellt den epistemischen Status einer Person in Frage. Zweitens stellen sie interaktiv Emotionalität und Gefühle über ihre geteilten Rezeptionserfahrungen her. Damit rückt das interaktive Ziel der vergnüglichen Vergemeinschaftung über „joint remembering“ (vgl. Edwards und Middleton 1986, Bietti 2011) bzw. über mehrstimmige Rekonstruktionen (nach Keppler 1994; vgl. Abschnitt 2.2.2 und 2.2.3) in den Vordergrund. Das Rezeptionserleben einer Serie ist eigentlich rein in der epistemischen Domäne der

Teilnehmenden angesiedelt (vgl. Abschnitt 4.3) und damit mittelbar nach außen nicht zugänglich. Es wird in dieser Sequenz aber über das wechselseitige Bestätigen geteilter Emotionen intersubjektiv erfahrbar gemacht (vgl. ausführlichere Überlegungen dazu in Abschnitt 10.3). Drittens stufen sie ihre Zweitbewertungen mittels multimodaler Ressourcen hoch. Das immer ausladender werdende, vergnügliche Zitieren der Figuren-Geste ist dabei ausschlaggebend für die Vergemeinschaftung als Gruppe im Sinne von .

7.3.2 SHERLOCK – Vergemeinschaftung durch interaktives Anpassen von Wissen und Bewertungen

In diesem Abschnitt wird ein Fallbeispiel analysiert, in dem zu beobachten ist, wie Mitglieder der Gruppe interaktiv sukzessive ihre Bewertung der Serie SHERLOCK anpassen und interaktiv herunterstufen. Indem die Teilnehmenden ihre Bewertung verschieben, gestalten sie aus einer potentiellen Distinktionsmöglichkeit (unterschiedliche Bewertungen als Ausgangslage) eine Vergemeinschaftungsaktivität.

Die Analyse ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird die Sequenz in Beispiel 31 kurz zusammengefasst. Der Analysefokus liegt darauf, wie Sevcan und Verena Gemeinschaft und Zugehörigkeit (vor allem) mit Ole darüber herstellen, dass sie sowohl ihre evaluative als auch ihre epistemische Haltung jeweils sukzessiv an die vorherigen Äußerungen anpassen. Der sich parallel entwickelnde Gesprächsstrang zum Thema Spoilern wird in Abschnitt 8.2.3 diskutiert. Das Besondere dieses Fallbeispiels im Unterschied zu den meisten anderen Daten im Korpus (Abschnitt 7.1 und 7.2) liegt darin, dass dem Anzeigen ausreichenden epistemischen Zugangs zu der Serie eine untergeordnete Rolle zur Bewertung zukommt und stattdessen die evaluative Übereinkunft zur Vergemeinschaftung im Vordergrund steht.

(31) SHERlock is geil;

1039 VER: SHERlock is geil;
 1040 SEV: ja sherlock is [gut;]
 1041 VER: [ich] LIEbe sherlock;
 1042 SEV: aber die FOLgen sind so lang;
 1043 VER: ja [(aber echt-)]
 1044 OLE: [(ja und)] am ENde ist das auch-
 1045 (.) die letzte staffel ist [WIEder so,]
 1046 VER: [ich fand die] [letzte folge
 (nich so GUT;)]
 1047 SEV: [ja die war so
 verWIRREnd,]

1048 [=ich dachte so HÄ,
 1049 wa:s?]
 1050 OLE: [(das war so,)]
 1051 [wir MÜSsen [noch einen DRAUF]legen,]
 1052 wir müssen NOCH [(einen drauflegen,)]
 1053 VER: [ich hab die nich geGUCKT,]
 1054 OLE: und dann macht_s keinen SINN mehr;]
 1055 VER: [ich WOLLT die nich [gucken;]]
 1056 SEV: [mHM,]
 1057 VER: ich fand die einfach KACke.
 1058 (1.5)
 1059 VER: wei:l (.) ich geSPOilert wurde von meiner schwester;
 1060 (1.7)
 1061 ROB: spoiler [sind eh] das SCHLIMMste;
 1062 VER: [(das war)]
 1063 OLE: also die haben [so viele] PLOT twists reingebaut,
 1064 VER: [is ECHT so;]
 1065 das is [EINFach,]
 1066 SEV: [Mhm,]
 1067 VER: ja;
 1068 JOH: [wenn man immer der ERSte ist in der sendung kann man nicht
 gespoilert werden;]
 1069 SEV: [das war so verWIRrend irgendwie,
 1070 (.) (das) war seine SCHWEster?
 1071 und bla bla BLA,]
 1072 VER: ja,
 1073 ROB: das SCHLIMme ist aber,
 1074 [du bist !NIE! der erste;]
 1075 VER: [ich find die dritte STAFFel,]
 1076 ROB: es gibt Immer einen der vor dir die serie schon geGUCKT [hat;]
 1077 VER: [jap;]
 1078 JOH: [nein]
 gibt_s NICH;
 1079 ROB: doch;
 1080 JOH: [nein;]
 1081 OLE: [(xxx)]
 1082 VER: nein aber ich fand am [ende von sherlock dritte staffel war
 das voll das] [(krasse) ENDe;]
 1083 ROB: [das is (.) !TAU!sendprozentig so;]
 1084 JOH: [wenn die sendung] RAUSkommt,
 1085 [guck ich sie mir AN;
 1086 bums FERTig.]
 1087 VER: [die haben das einfach zu (KRASS gemacht;)]
 1088 OLE: ja;
 1089 VER: WELche sen[dung;]
 1090 JOH: [is] eGAL,
 1091 es geht um_s prinZIP;

Die Sequenz beginnt damit, dass Verena ihre evaluative Haltung in Bezug auf die Serie SHERLOCK als Positionierungsobjekt markiert und sie gemeinsam mit Sevcan positiv bewertet (Z. 1039–1041). Es schließt sich eine Aushandlungssequenz an, in der Ole, Verena und Sevcan die letzte Episode der aktuellen Staffel im Kontrast dazu negativ beurteilen (Z. 1042–1987). Parallel dazu entwickelt sich ein Gespräch über „Spoiler“ (Z. 1059–1091). Im Folgenden wird zunächst der zeitliche Verlauf von Verenas Äußerungen, dann von Sevcons Äußerungen, in denen sich Veränderungen hinsichtlich ihres epistemischen und evaluativen Status ergeben, analysiert.

Mit der Erstbewertung „*SHERlock is geil*;“ (Z. 1039) und der als extreme case formulierten Bekräftigung „*ich LIEbe sherlock*;“ (Z. 1041) signalisiert Verena eine sehr hohe Affinität zu der Serie. Ihre an Oles evaluativer Haltung („*die letzte staffel ist WIEder so*,“ Z. 1045) angeschlossene bewertende Äußerung (Z. 1046) lässt zudem den Schluss zu, dass sie die letzte Episode rezipiert hat und sie offenbar – im Unterschied zur Gesamteinschätzung der Serie – weniger positiv bewertet. Die darauffolgenden mit anderen Sprechenden überlappenden Turns signalisieren nun eine *nachträgliche Revision des epistemischen Status* (vgl. Abschnitt 7.2.4) sowie eine im Laufe der Sequenz herabstufende Bewertung der Serie: Verenas epistemische und evaluative Haltung verändern sich von „*ich fand die letzte folge nich so GUT* (Z. 1046) über „*ich hab die nich geGUCKT*,“ (Z. 1053) hin zu „*ich WOLLT die nich gucken*;“ (Z. 1055) und „*ich fand die einfach KACke*.“ (Z. 1057). Die Begründung für diese Veränderung stellt Verena an das Ende ihrer Redebeiträge. Mit einem langgezogenen „*wei:l*“ beginnt sie die Erklärung für die epistemische Quelle ihrer Kenntnis der letzten Folge und die darauf basierende Bewertung (vgl. *Berufen auf die Bewertung anderer*, Abschnitt 7.2.2) sowie die Entscheidung, diese Episode nicht selbst zu rezipieren: Sie wurde von ihrer Schwester „*geSPOLLert*“ (Z. 1059; Dieser Aspekt ist Gegenstand der Analyse in Beispiel 41 in Abschnitt 8.2.3). Im Folgenden stimmt sie den evaluativen Aussagen der anderen die letzte Staffel betreffend zu (Z. 1064, 1067, 1072) und bekräftigt ihre auf der Kenntnis ihrer Schwester basierende Bewertung des Endes der dritten Staffel (Z. 1075, 1082). Indem sie sich auf ihre Schwester für die Bewertung *und* als Begründung für das Herabstufen ihres epistemischen Status beruft, verleiht sie ihrer epistemischen Haltung zur Evaluation mehr Glaubwürdigkeit.

Nicht nur Verena, auch Sevcan stuft im Laufe der Sequenz ihre evaluative Haltung herunter (von Z. 1040 zu: 1042, 1069–1071). Auslöser dafür scheint Oles an Sevcons Bemänglung der Länge der Episoden angeschlossene negative Bewertung des Stafflabschlusses zu sein. Er kritisiert die Erzählweise der Serie, die offenbar versucht, sich selbst zu übertreffen und in diesem Zuge die eigene Handlungs-

logik verlässt (Z. 1044–1045, 1050–1054).¹¹ Ole formuliert dazu mittels iterativer Redewiedergabe aus Produzierendensicht: „*wir müssen noch einen DRAUFlegen, wir müssen NOCH einen drauflegen*“ (Z. 1051–1052). Dem stimmen die anderen Teilnehmenden zu und richten sich an dieser Bewertung aus. So stilisiert Sevcan beispielsweise ihre eigene Rezipientinnensicht mittels Redewiedergabe: „*ja die war so verwirrend ich dachte so HÄ, wa:s?*“ (Z. 1047–1049) und gibt ein Beispiel (Z. 1069–1071) für ihr Unverständnis der von Ole kritisierten „*plot twists*“ (Z. 1063) (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.1). Auf diese Weise einigen sich Ole, Sevcan und Verena schließlich darauf, dass die letzte Staffel von SHERLOCK als negativ zu werten ist, trotz der zunächst positiven Bewertung, die Sevcan und Verena verbal geäußert haben (Z. 1039–1041), während Ole SHERLOCK als eine Lieblingsserie auf dem zuvor ausgeteilten Fragebogen angegeben hat.¹²

So nutzen die Teilnehmenden verschiedene Wissens Elemente und Wissensquellen, um von einer zu Beginn gemeinschaftlich positiven Bewertung über Oles negative Beurteilung eines Aspekts sukzessive Alignment zu signalisieren und ihre eigene evaluative Haltung sowie ihren epistemischen Status – Verena in Bezug auf die tatsächliche Rezeption; Sevcan markiert mehrfach, dass sie der Handlung der letzten Episode nicht folgen konnte – herabstufen. Im Unterschied zu den meisten anderen Sequenzen im Rahmen der Daten spielt der epistemische Zugang hier für die Vergemeinschaftung gegenüber der geteilten und aneinander angepassten Bewertung eine eher untergeordnete Rolle.

Insgesamt erscheinen für das Etablieren von Konsens und damit Anpassen der jeweiligen Positionierungen an die Gruppe die folgenden zwei Aspekte zentral: Zum einen werden die Bewertungen an die anderer Personen mit K^+ -Status und mit hoher epistemischer Autorität angepasst: Ole positioniert sich durch seine Meta-Perspektivierung im Hinblick auf Produktionspraktiken als Experte (er zieht *serienexternes Wissen* hinzu, Abschnitt 7.1.2) und die Teilnehmerinnen alignieren ihre Bewertung mit seiner Einschätzung. Zum anderen scheinen hier veränderte Bedingungen von Zeitlichkeit salient zu werden: Verena wechselt im Laufe der Sequenz Tempus und Modus („ich fand die Folge X“ wird zu „ich hab die Folge nicht geguckt“ wird zu „ich wollte die Folge nicht gucken“). Möglicherweise scheint hier die durch Serialität aufgelöste Linearität der Rezeption (vgl. Abschnitt 2.1.2) in die (verbalsprachliche) Interaktion hineinzuwirken.

¹¹ Schultz-Pernice (2016: 35) bezeichnet diese Strategie als „Eskalation“ in Anlehnung an Jahn-Sudmanns und Kelleter's Terminologie der „Dynamik der seriellen Überbietung“ (Jahn-Sudmann und Kelleter 2012), vgl. Abschnitt 2.1.1.

¹² Vgl. zur Rolle der Fragebögen bei der Datenerhebung Abschnitt 5.2. Die Fragebögen konnten mittels Pseudonymen den Teilnehmenden zugeordnet werden.

7.3.3 HOW I MET YOUR MOTHER vs. TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER – Vergemeinschaftung und Distinktion durch Verschieben der Bewertungsebenen

Das in diesem Abschnitt analysierte Fallbeispiel ist wie in Abschnitt 7.3.1 mehrere Minuten lang; auch hier kann die komplette Sequenz (Z. 478–710) in Anhang VIII nachgelesen werden. Der Fokus der Analyse liegt darauf, wie sich entlang der Serien HOW I MET YOUR MOTHER und TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER zwei Subgruppen (Sophie, Katharina, Friederike und Oliver vs. Leon und Jan) bilden, die sich über ihre jeweiligen Bewertungen voneinander abgrenzen und diese Distinktion über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten. Die Analyse ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird die gesamte Sequenz in ihrer Struktur kurz zusammengefasst. Anschließend wird aufgezeigt, wie sich die zwei Gruppen interaktiv formieren (Beispiel 32) sowie oppositionell positionieren (Beispiel 33) und mit welchen Ressourcen sie die Positionierungen über das Aushandeln von Bewertungen und Argumentationen aufrechterhalten (Beispiel 34).

Die Sequenz beginnt damit, dass Leon auf die Frage, ob die Gruppenmitglieder Serien in englischer oder deutscher Sprache rezipieren, HOW I MET YOUR MOTHER als Beispiel für eine Serie, die er auf Deutsch anschaut, nennt (Z. 478–490). Sophie, Friederike, Katharina und Oliver kommunizieren ihre negative Haltung der Serie gegenüber, woraufhin Leon seine positive Einschätzung verteidigt. Es entfaltet sich eine argumentative Sequenz, bei denen die Unterstützer und die Kritiker*innen auf je andere Aspekte Bezug nehmen (Z. 491–645). Leon kritisiert schließlich die Qualität der von Katharina und Sophie als Favorit angegebene Serie TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER als gleichermaßen niedrig (Z. 646–655), woraufhin sich ein interserieller Vergleich zwischen den beiden Produktionen entwickelt, die von den beiden Subgruppen gegensätzlich bewertet werden (Z. 656–709). Die Sequenz wird beendet, indem Jan FAMILY GUY als neues Positionierungsobjekt etabliert (Z. 710). Im Folgenden wird zunächst der Beginn der Sequenz analysiert, um zu zeigen, wie sich die beiden Subgruppen bilden.

(32) *sowas find ich RICHTig schlimm;*

- 478 JAN: guckt ihr denn die serien eigentlich auf ENGLisch,
479 oder auf DEUTSCH;
480 FRI: auf ENGLisch;
481 SOP: ((nickt)) jap;
482 KAT: ich hab,
483 (.) ein zwei auf englisch geguckt und jetzt auf DEUTSCH;
484 LEO: ich finde es hängt davon ab ob ich sie aktIV schau oder
passiv;
485 JAN: ja;

486 [(würd ich AUCH sagen;)]
 487 LEO: [weil wenn ich sie] PASSiv schau,
 488 also wenn ich da nebenbei immer was ANderes mache,
 489 =so was wie bei how i met your MOther oder so was,
 490 da BRAUCH ich [das nich auf englisch?]
 491 SOP: [oh sowas find ich] RIChtig schlimm;
 492 ey [da,]
 493 LEO: [doch] how i met your mother,
 494 ich [muss sagen-]
 495 FRI: [ich find das] [so LANGweilig;]]
 496 SOP: [(oh mann das [is SO,)]]
 497 KAT: [ich AUCH]
 498 JAN: [oh:::]
 499 LEO: [aber LEUte,]
 500 sagt NICHTS gegen how i met your mother;
 501 =how i met your mother is halt [WIRKlich?]
 502 JAN: [es ist,]
 503 LEO: [soaps geneRELL?]
 504 FRI: [(jetzt LASS uns doch)] unsere mEInung;
 505 LEO: soaps generell sind nich SCHLECH;
 506 äh sind eigentlich nich [so GUT find [ich?]]
 507 FRI: [((lacht))]
 508 KAT: [ja;]
 509 LEO: aber how i met your MOther is ei,
 510 einfach GEIL;
 511 =es is emotioNA:L?

RHG10, 11:58–12:25

Interaktiver Ausgangspunkt für die Bildung der Subgruppen ist Leons Äußerung, er würde HOW I MET YOUR MOTHER gerne nebenbei rezipieren (Z. 487–490). Sein Fokus liegt damit auf der Beantwortung von Jans Frage nach der bevorzugten Sprache: Er etabliert einen „kommt drauf an“-Kontrast, den er als aktiven bzw. passiven Rezeptionsmodus labelt, wobei er HOW I MET YOUR MOTHER als passiv kategorisiert (Z. 478–490). Mit etwas Verzögerung und überlappend etabliert Sophie dann anschließend an das Ende des Turns, mit dem Leon auf HOW I MET YOUR MOTHER verweist, einen sehr expliziten, evaluativen Kontrast: „*oh sowas find ich RICHTig schlimm*“ (Z. 491). Damit löst sie eine Bewertungskaskade aus (Z. 495–504), in deren Rahmen sich Friederike und Katharina mit ihr vergemeinschaften (Z. 495, 497) – Olivers evaluative Haltung wird erst später deutlich (Z. 548) – und Jan mit Leon eine Allianz eingeht (Z. 498). Die folgenden Positionierungen signalisieren meistens indirekt Zustimmung entweder zu der einen oder zu der anderen Gruppe, die sich entweder als Kritiker*innen oder als Unterstützer*innen positionieren (vgl. Abschnitt 6.4). Explizit wird diese Aufteilung in den Meta-Kommentaren „*jetzt*

LASS uns doch unsere mEInung“ (Z. 504) oder auch „die haben einfach KEInen geschmack;“ (Anhang IV: MNG11, Z. 641) ersichtlich. Die dichotome Zuordnung der Interaktionsbeteiligten zu einer der Gruppen wird hier inkludierend mit dem Personalpronomen *uns* oder exkludierend mit dem Demonstrativpronomen *die* vorgenommen.

Zugleich etabliert Sophie mit der indexikalisch vage modalisierten Formulierung „sowas“ (Z. 491) eine Kategorie, die sich im Laufe der Interaktion zu der eindeutigeren Genre-Bezeichnung „soaps“ (Z. 503, später: 509, 559, 640)¹³ und damit zum Dreh- und Angelpunkt der beiden Fronten entwickelt. Zwar sind sich alle Beteiligten einig, dass die Serie diesem Genre zuzuordnen ist, beide Gruppen gestalten diese Zugehörigkeit jedoch unterschiedlich aus. Während die Kritiker*innen die Serie als *Prototyp einer Soap* konzeptualisieren und ihr davon ausgehend eine Menge negativer Attribute zuordnen, arbeiten Leon und Jan als Unterstützer daran, sie als eine Ausnahme der Regel, also positiv als *nicht so eine Soap* zu konstruieren. Letzteres wird an Leons reparierender Turn-Konstruktion „soaps generell sind nich SCHLECH, äh sind eigentlich nich so GUT find ich? aber how i met your mother is ei, einfach GEIL;“ (Z. 505–509) ersichtlich.

Als Eigenschaften nennen Kritiker*innen der Serie insbesondere, dass sie sie „schlimm“ (Z. 491, 560), „LANGweilig“ (Z. 595, 524, 561, 624) und „voll SCHLECHT“ (Z. 548) finden. Sie bezeichnen die Figuren als „UNsympathisch“ (Z. 521) und „NERvig“ (Z. 526), kritisieren die Produktion als „richtig BILLig und, amerikanisches fernsehen für DUMme“ (Z. 571–572, indirekt auch 555, 557) und bewerten den Humor negativ: „schlechte WITze“ (Z. 576, 579, 582). Damit argumentieren sie einerseits auf einer eher subjektiven Bewertungsebene („langweilig“), andererseits weisen sie auch ‚objektiv beurteilbare‘ Qualitätsmerkmale der Serie vor dem Hintergrund produktionsbedingter Eigenheiten von Soaps („im Hintergrund eingespielte Lacher des Publikums“) zurück (vgl. auch Abschnitt 8.1.5). Die Unterstützer schreiben der Serie dagegen mehrere positive Attribute in Listenintonation zu (Z. 565–569) und widersprechen der Beurteilung des Humors, indem sie ihn gegenteilig als „richtig witzig“ (Z. 554) bewerten. Hauptsächlich argumentiert insbesondere Leon jedoch überwiegend über die emotionale Wirkung der Serie auf ihn als Rezipienten, die er mehrfach hervorhebt (Z. 511–514, 539, 565; vgl. auch Abschnitt 8.2.4.1). Beide Gruppen arbeiten fast durchgängig mit Intensifiern und der Ressource Kontrastieren. Jan und Leon bedienen sich im Rahmen einer Nebensequenz auch der Ressource Rekonstruieren und verweisen mit der Praktik *Managen divergenter*

¹³ Vgl. Abschnitt 8.2.2 zur Diskussion der normativen Implikationen, die damit und mit Leons Kategorisierung „kultiVIERte serien“ (Z. 591, vgl. Beispiel 37) in dieser Sequenz einhergehen.

Wissens(be)stände (vgl. Abschnitt 7.1.1) auf den geteilten common ground in Bezug auf konkrete Szenen der Serie (Z. 509–520).

Insgesamt ist auffällig, dass die Gruppen jeweils unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anlegen. Es wird allerdings erkennbar, dass Leon mehrmals versucht, den Kritiker*innen entgegenzukommen, indem er ihnen zwar bezüglich ihrer Einschätzung von Soaps als generelles Genre zustimmt (Z. 506, 550, 559, 563–564, 580), andererseits aber kontinuierlich weiter dafür wirbt, dass *HOW I MET YOUR MOTHER* als *Ausnahme* anerkannt und interaktiv bestätigt wird (Z. 509, 530–539, 625, 627):

(33) *hat einfach n anderen ANspruch;*

593 LEO: ähm,
 594 (-) und also WIRKlich;
 595 es IS so dann,
 596 auch SOAP?
 597 es is (.) BEIdes gut und;
 598 (.) dann,
 599 (-) hat es,
 600 (-) hat einfach n anderen ANspruch;
 601 =aber deswegen PASST es doch eben so gUt,
 602 dass ich es nebenBEI schauen kann [find ich;]
 603 JAN: [ja;]
 604 LEO: ich kann doch how i met your mother viel besser nebenBEI
 schauen,
 605 JAN: [mHM,]
 606 LEO: [weil ich] [(guck,)]
 607 SOP: [und was] MACHST du denn dann.
 608 HAUSAufgaben oder;
 609 LEO: HAUSAufgaben;;
 610 (.) MA:[le;]
 611 SOP: [(was] machst du zum [beispiel]
 612 JAN: [ich ESse;]
 613 LEO: [ich MAle,]
 614 genau SOWas;
 615 ja SOWas genau;
 616 einfach was man:,
 617 (-) so alltägliche SACHen;
 618 =das is vielleicht nich !GUT!;
 619 [naTÜRlich aber,]
 620 JAN: [so man muss] [(die serie nich mögen (unverständlich)]
 621 SOP: [nee dis KÖNNT ich irgendwie nich;
 622 also wenn ich schon]
 ne serie schaue dann will ich auch
 [RIChtig schauen;]

623 KAT: [ja ich AUCH;]
 624 [es sei denn es is so ne LANGweilige wie how i met your
 mother;]

RHG10, 12:58–13:36

Schließlich plädiert er erneut für seine eingangs eingeführte „sowohl-als-auch-Lösung“ (Beispiel 33, Z. 593–602), die von der anderen Subgruppe jedoch nicht explizit akzeptiert wird. Stattdessen bewerten Sophie und Katharina daraufhin seinen Rezeptionsmodus – nebenbei Hausaufgaben zu erledigen – als negativ und distanzieren sich davon (Z. 622–624). Damit wechseln sie die Fokussierung der Positionierung vom Positionierungsobjekt der Serie hin zur Positionierung von Leon bzw. seiner *Rezeption* der Serie.

Nach weiteren negativen Bewertungen der Kritiker*innen-Subgruppe (Z. 629–640) geht Leon wenig später zum ‚Gegenangriff‘ über und etabliert mit TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER ein neues Positionierungsobjekt, das er mit einer eindeutigen und expliziten Fremdpositionierung verbindet: „*aber ganz ehrlich katharina du hast ja türkisch für Anfänger aufgeschrieben; inwiefern ist DAS, niveauvoller als;*“ (Z. 646, 649–650). Damit nimmt er Bezug zu dem Hauptkritikpunkt, HOW I MET YOUR MOTHER sei billig produziert und wirft Katharina – hier durchaus stellvertretend für die Subgruppe – indirekt eine Bewertung mit zweierlei Maß vor. Das bekräftigt er mit der extreme case-Formulierung, die Serie sei „*das niVEAUloseste was ich kenn,*“ – womit er durch die hohe epistemische Gewissheit seiner epistemischen Haltung zugleich genug Autorität zur Beurteilung beansprucht. Hier wäre eine Strukturstelle für die Praktik *Absprechen von fremder epistemische Autorität zur Bewertung einer Serie bei K*, Abschnitt 7.1.3) möglich, allerdings spricht ihm niemand die Expertise ab. Stattdessen bedient Katharina seinen Zugzwang: Mit dem Verweis auf unterschiedliche Produktionsorte und damit verbundene kulturelle Vorstellungen von Humor formuliert sie eine subjektiv begründete Erklärung für ihre positive Bewertung der Serie TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER (Z. 658–665):

(34) *ist für mich der größte SCHROTT auf erden;*

657 LEO: [das,]
 658 KAT: [nein LEUte,]
 659 vielleicht verSTEH ich_s auch besser;
 660 weil es einfach DEUTSCHland is,
 661 und ich versteh den [ame]rikanischen huMOR nicht so;
 662 LEO: [pf;]
 663 KAT: =das !IS! vielleicht auch einfach so;
 664 weil ich verSTEH diese how i met your mother,
 665 find ich toTA:L,

666 LEO: oke gut JA;
 667 JAN: na gut;
 668 LEO: [ja]
 669 FRI: [UNlustig.]
 670 SOP: DOCH und es is einfa,
 671 KAT: [ja;]
 672 SOP: =[ich] find türkisch für anfänger is halt so voll auTHEntisch
 [irgendwie [so;]]
 673 LEO: [pf:;] ((lacht))
 674 KAT: [ja;]
 675 SOP: doch,
 676 JAN: [MEga authentisch.]
 677 LEO: [das is doch nich] auTHEntisch;
 678 [(how i met,)]
 679 SOP: [ja DOCH,]
 680 KAT: [aber man kann sich voll gut REINver-]
 681 LEO: [türkisch für ANfänger is;]
 682 ist für mich der größte SCHROTT auf erden;

RHG10, 13:57–14:16

Obwohl Leon und Jan Katharinas Aussage zunächst ratifizieren (Z. 666, 667), setzt sich die Dissens-Sequenz mit der Aushandlung der Frage, inwiefern die Serie authentisch ist (Z. 672–682) und unterschiedlicher Bewertung des zugehörigen Kinofilms (Z. 689–709) solange fort, bis Jan das Thema wechselt (Z. 710). Der Dissens wird also trotz minimaler Zugeständnisse von beiden Seiten nicht aufgelöst, sondern aufrechterhalten. Insgesamt scheint hier keine Präferenz für Konsens erkennbar, da die Teilnehmenden durchaus Vergnügen am Argumentieren, den Bewertungen und dem Schlagabtausch signalisieren. Hilfreich dafür sind hier vermutlich die Hinweise auf den unterschiedlichen „geSCHMACK“ der Beteiligten (Z. 641, 642), der auch in anderen Daten oft als Lösung für kontrastive Bewertungen hinzugezogen wird. Potentiell heikel wird die Interaktionssituation erst, als sich die Beteiligten nicht mehr in Bezug auf die Serie oder ihre eigene Rezeption der Serie positionieren, sondern sich vom Rezeptionsverhalten anderer Teilnehmender abgrenzen.

Insgesamt erscheinen für das – konsensuelle – Aufrechterhalten des Dissens und damit Schärfen der jeweiligen Positionierungen die folgenden Aspekte zentral: Zum einen ist der Auslöser für die Dissenssequenz die unterschiedliche Ausgestaltung der Zugehörigkeit der Serie zu einer Genre-Kategorie (vgl. ähnlich auch in Abschnitt 9.1.4), aus denen sie unterschiedliche Wertungen ableiten. Zum anderen erfolgt das Aufrechterhalten des Dissens darüber, dass erstens nicht alle die gleichen Maßstäbe zum Kontrastieren anlegen, zweitens Zugeständnisse nicht

von beiden Seiten gleichermaßen angeboten und akzeptiert werden und drittens einer der Teilnehmenden an die Stelle des Positionierungsobjekts rückt (vgl. auch Abschnitt 3.2.4.3)

7.3.4 Zusammenfassung: Gruppendynamische Positionierungsprozesse zur Herstellung von Gemeinschaft und Distinktion

In diesem Abschnitt wurden drei Fallstudien vorgestellt, anhand derer sich gruppendynamische Prozesse der Positionierung zur Vergemeinschaftung und Distinktion herausarbeiten lassen. In Abschnitt 7.3.1 wurde rekonstruiert, wie sich die Gruppe darüber vergemeinschaftet, dass sie nicht nur die Serie und detaillierte Wissens Elemente der Serie als allen gleichermaßen bekannt und epistemisch zugänglich voraussetzen, sondern ebenfalls ihr subjektives Rezeptionserleben. Das lässt sich an den dynamischen und immer weiter hochgestuften, gestisch und körperlich realisierten Zweitbewertungen erkennen. Auch aus der Analyse in Abschnitt 7.3.2 geht hervor, dass sich die Gruppe nicht nur in ihrer Bewertung, sondern auch in ihrem Wissensstand aneinander anpassen und orientieren kann. Ausschlaggebend ist dafür die Person, die sich als diejenige mit der höchsten epistemischen Autorität zur Bewertung positioniert (vgl. dazu Abschnitt 7.1). Die epistemische Haltung kann mutmaßlich deswegen angepasst werden, weil sich die Bedingungen der Linearität von Fernsehen – in dem Sinne, dass die Rezeption durch die Programmstruktur vorgegeben wird (vgl. Abschnitt 2.1.2) – ändern. Diese Veränderungen der Zeitlichkeit von Serienrezeption können sich also auf die Interaktion und die sprachliche Realisierung von Äußerungen in Bezug auf Tempus- und Moduswechsel auswirken.

Üblicherweise bieten jedoch unterschiedliche Bewertungen einer Serie eine Ausgangsbasis für Distinktionsaktivitäten. So konnte in Abschnitt 7.3.3 gezeigt werden, dass sich so über einen längeren Zeitraum hinweg zwei Subgruppen als Allianzen bilden können, die (vergnüglichen) Dissens aufrechterhalten, indem sie wechselseitige Zugeständnisse ignorieren. Förderlich dafür ist es zum einen, dass sie die Zugehörigkeit der Serie zu einem Genre unterschiedlich ausgestalten und mit entsprechend unterschiedliche Wertmaßstäbe anlegen und zum anderen, dass sie das Positionierungsobjekt von einer Serie zum Rezeptionsverhalten bzw. einem Teilnehmer direkt verschieben (wie es auch Kiesling 2016 als Möglichkeit der Ausdifferenzierung des Objekts beschreibt; vgl. Abschnitt 3.2.4.3).¹⁴

¹⁴ Eine ähnliche Fremdpositionierung, in denen statt einer Serie oder serieller Elemente andere Teilnehmende positioniert werden, findet sich beispielsweise auch in MNG13, Z. 626–642, vgl. Abschnitt 8.1.4.

Insgesamt zeigt die Analyse gruppenbezogener Positionierungsprozesse, dass zwar meistens Konsens und Vergemeinschaftung angestrebt werden (Abschnitt 6.1.2), dass sich die Präferenzstruktur aber auch umkehren kann und Distinktion (Abschnitt 6.2) präferiert ist. Dann ändert sich die Dynamik von „doing togetherness“ zu „doing being extraordinary“ (vgl. Abschnitt 3.2.3), indem die Teilnehmenden ihren Geschmack kommunizieren und ihn in Relation zu dem der anderen Interagierenden setzen. Über Geschmack wiederum können sie implizit spezifische Identitätsfacetten von sich preisgeben, z.B. in Form von Involvement in fiktionale Formate durch Identifikation mit Figuren (Beispiel 30 oder 34) oder die Abgrenzung von ‚billig produzierten‘ Formaten (Beispiel 32; vgl. dazu auch Abschnitt 2.1.3) oder zu komplexen Handlungssträngen (Beispiel 31).

7.4 Zusammenfassung: Positionieren mit lokaler Reichweite – Formen und Funktionen epistemischer und evaluativer Positionierungspraktiken

In diesem Kapitel wurden Praktiken beschrieben, mit denen sich die Teilnehmenden in Bezug auf konkrete Serien epistemisch und evaluativ positionieren, d.h. die rekonstruierten kommunikativen Aufgaben bearbeiten. Für das epistemische Recht auf Evaluation ist es notwendig, dass über die epistemische Haltung ein ausreichender epistemischer Status kommuniziert wird. Daher wurden die Praktiken analytisch unterteilt in diejenigen, die verwendet werden, um den epistemischen Status aus einer K^+ -Position heraus hochzustufen (Abschnitt 7.1) und in diejenigen, die den epistemischen Status aus einer K^- -Position heraus hochstufen (Abschnitt 7.2). Die Praktiken, die Personen mit einer K^+ -Position einsetzen, zielen darauf ab, epistemische Autorität zum Bewerten einer Serie zu beanspruchen bzw. aufrechtzuerhalten. Das gelingt, indem sie ihrer epistemischen Haltung mehr Gewissheit und/oder mehr Glaubwürdigkeit verleihen. Für die Wahl der Praktik erscheint der interaktive Kontext ausschlaggebend: Je nachdem, wie sich die anderen Teilnehmenden evaluativ und epistemisch positionieren, kann es erforderlich sein, verschiedene Wissensbestände zu managen (Abschnitt 7.1.1) bzw. serienexterne Wissensquellen einzubeziehen (Abschnitt 7.1.2). Bei abweichenden, widersprechenden und/oder heruntergestuften Bewertungen der anderen Teilnehmenden kann zudem die *fremde epistemische Autorität abgesprachen* (Abschnitt 7.1.3) bzw. *ein Rezeptionsmodus empfohlen* (Abschnitt 7.1.4) werden. Darüber können sie sich als Expert*innen positionieren.

Andersherum können diejenigen Sprecher*innen, die eine K^- -Status kommunizieren, Praktiken anwenden, mit denen sie stärker in das Gespräch eingebunden

sind, indem sie ihre epistemische Haltung mit mehr Gewissheit und/oder Glaubwürdigkeit ausstatten. Dafür können sie partielles Wissen anzeigen (Abschnitt 7.2.1), sich auf die Bewertung anderer berufen (Abschnitt 7.2.2), einen Themenwechsel versuchen zu initiieren (Abschnitt 7.2.3) oder ihren epistemischen Status nachträglich revidieren (Abschnitt 7.2.4). Die Praktiken können dabei auch als gebündelt als *Praktikengefüge* auftreten. Primäres Ziel für die Praktiken ist es, am Gespräch über den diskursiven Gegenstand zu partizipieren und zu signalisieren, über einen ausreichenden epistemischen Zugang dafür zu verfügen. Vergemeinschaftung und Distinktion innerhalb der Gruppe oder einer Subgruppe sind ebenfalls Ziele, die über die Praktiken erreicht werden.

Um diesbezügliche Prozesse in den Blick zu nehmen, wurden in Abschnitt 7.3 gruppenbezogene Positionierungsprozesse analysiert. Dabei zeigt sich, dass sich die Teilnehmenden an der Person mit der höchsten epistemischen Autorität ausrichten und so sukzessive ihre epistemischen und evaluativen Positionierungen aneinander angleichen können (Abschnitt 7.3.2). Neben dem Vergnügen an gemeinsamen Erinnerungs- und Inszenierungsaktivitäten, für die insbesondere das wechselseitige Vergewissern geteilten Rezeptionserlebens kennzeichnend ist (Abschnitt 7.3.1), kann sich bisweilen die Präferenzstruktur für Konsens umkehren, indem die Teilnehmenden Vergnügen am Aufrechterhalten von Dissens zeigen (Abschnitt 7.3.3). Über Positionierungspraktiken können die Teilnehmenden sowohl Expertise als auch ihren Geschmack kommunizieren und darüber – zum Teil sehr vorsichtig und face-schonend – Identitätsfacetten kommunizieren. Insgesamt fungieren Serien als *Verstärker* für Positionierungen: Indem die Teilnehmenden eine Serie positionieren, positionieren sie auch zugleich sich selbst in Relation sowohl zu der Serie als auch zu der Gruppe.

8 Positionieren mit globaler Reichweite: Vergemeinschaftung und Distinktion entlang medien- und rezeptionsbezogener Aspekte

In diesem Kapitel wird der Fokus über die konkrete Serie als Positionierungsobjekt hinaus erweitert, indem untersucht wird, wie epistemische und evaluative Positionierungen auf Serien als gestaltete und rezipierte Medienprodukte bezogen sind. Es werden jene von den Teilnehmenden als relevant markierten Wissens-elemente und Bewertungsmaßstäbe analysiert, die technisch-mediale (Abschnitt 2.1.2), narrative (Abschnitt 2.1.1) und soziokulturelle (Abschnitt 2.1.3) Aspekte von Serien und Serialität betreffen. Das methodische Vorgehen zur Analyse wird in Abschnitt 5.2 beschrieben.

Die Abschnitte 8.1 und 8.2 sind entlang der folgenden analyseleitenden Fragen strukturiert:

- 1) *Welche Aspekte setzen die Jugendlichen relevant?* In Abschnitt 8.1 werden in Anlehnung an die in Abschnitt 2.1 herausgearbeiteten theoretischen Grundlagen Aspekte beschrieben, die eher als medienproduktbezogen und in Abschnitt 8.2 diejenigen Aspekte, die eher als rezeptionsbezogen eingeordnet werden können.
- 2) *Woran orientieren sich die Jugendlichen beim Positionieren in Bezug auf diese Aspekte?* Die in Kapitel 7 beschriebenen Positionierungspraktiken werden als Basis zugrunde gelegt, allerdings modifiziert; denn wenn die Teilnehmenden nicht über konkrete Serien diskutieren, spielen andere Formen von Wissens- und Bewertungskommunikation eine Rolle. So ist beispielsweise nicht mehr die Kenntnis des Namens einer Hauptfigur (vgl. etwa Beispiel 9) von Belang, sondern mögliche Funktionen serieller Figuren für die Rezeption (Abschnitt 8.1.4). Genauso steht nicht mehr im Zentrum, ob ihnen die Handlung einer spezifischen Episode gefällt (wie etwa in Beispiel 27), sondern ob sie es grundsätzlich an Serien schätzen, wenn mehrere Handlungsstränge komplex ineinander verwoben sind (Abschnitt 8.1.3). Ziel der Analyse ist es, durch Konversations- und Positionierungsanalyse mikro- und makroanalytisch zu rekonstruieren, an welchen zugrunde liegenden Wissensbeständen und Bewertungsmaßstäben sich die Teilnehmenden in Bezug auf solche abstrakteren Aspekte orientieren und wie sie interaktiv damit umgehen.
- 3) *Wie fungieren diese Elemente als Auslöser oder Motor zur Vergemeinschaftung bzw. Distinktion?* Die in Abschnitt 6.2 rekonstruierten Gesprächsziele der Partizipation, Vergemeinschaftung und Distinktion, werden als grundlegend angenommen. Es wird beschrieben, wie die Teilnehmenden über Positionierungen in Bezug auf übergeordnete, serielle Aspekte Prozesse der Gemeinschaft und Abgrenzung etablieren und verändern.

Die Kategorien, entlang derer die Unterkapitel strukturiert wurden, wurden induktiv aus der Analyse der Daten generiert. Dem theoretischen Bezugsrahmen in Abschnitt 2.1 kommen zwei Funktionen zu. Zum einen bietet er Begriffe und Beschreibungskategorien für die analytisch identifizierten Phänomene an und zum anderen liefert er Ressourcen für die Interpretation und Einordnung der Interaktionen bezüglich der übergeordneten, gesellschaftlichen Diskurse, auf die die Teilnehmenden Bezug nehmen (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2). Ausgehend von den Analysen wird die These aufgestellt, dass sich die Teilnehmenden beim Sprechen über Serien und Serialität als Medienprodukte an prototypischen Vorstellungen (Abschnitt 8.1) und beim Sprechen über Rezeption an normativen Vorstellungen (Abschnitt 8.2) orientieren. Abschließend werden beide Analyseperspektiven über die gesprächsübergreifend verwendete Phrase „das ist doch bei jeder Serie so“ gebündelt zusammengeführt, die dazu verwendet werden kann, Distinktion auf verschiedene Art und Weise zu managen (Abschnitt 8.3).

8.1 Orientieren an prototypischen Vorstellungen in medienproduktbezogenen Interaktionen

In diesem Abschnitt werden Fälle betrachtet, in denen medienproduktbezogene Aspekte relevant gesetzt werden. Damit sind Positionierungsobjekte gemeint, die über eine konkrete Serie hinausgehen; einzelne Serien werden in diesem Zuge oft als (typische) Belege für Aussagen angeführt. Diese Aspekte – *Serien als Abgrenzung zum Film*, *Seriengenres*, *(Narrative) Komplexität*, *Serienfiguren* und *Serien als gestaltete Produkte* – ergeben sich aus einer detaillierten Sequenzanalyse und Kodierung der Daten aus der Teilnehmendenperspektive (vgl. Abschnitt 5.2). Die Ergebnisse werden wie in Abschnitt 7.2 nicht anhand einzelner Fallbeispiele, sondern zusammenfassend mit punktuellen Belegen aus den Daten dargestellt, die über die Angabe der entsprechenden Zeilenangaben im Anhang ausführlicher nachgelesen werden können. Übergeordnetes Erkenntnisinteresse ist, wie diese Diskurselemente Prozesse der Vergemeinschaftung und Distinktion bedingen. Da gezeigt wird, dass sich die Schüler*innen beim Diskutieren über medienproduktbezogene Aspekte an prototypischen Vorstellungen orientieren, sind die Unterkapitel entlang der folgenden, die Teilnehmendenperspektive einnehmenden und so die Analyse leitenden Fragen strukturiert:

- Serien als Abgrenzung zum Film: Was unterscheidet eine prototypische Serie von anderen audiovisuellen Formaten? (Abschnitt 8.1.1)
- Seriengenres: Welche prototypischen Seriengenres gibt es und was ist charakteristisch für sie? (Abschnitt 8.1.2)

- Narrative Komplexität: Wie komplex erzählt eine prototypische Serie? (Abschnitt 8.1.3)
- Serienfiguren: Was kennzeichnet prototypische Serienfiguren? (Abschnitt 8.1.4)
- Serien als gestaltete Produkte: Wodurch sind Serien als gestaltete Produkte in prototypischer Weise gekennzeichnet? (Abschnitt 8.1.5)

8.1.1 Serien als Abgrenzung zum Film

Serialität kann grundlegend als narratives Formprinzip beschrieben werden, allerdings gibt es im Forschungsdiskurs keine klar und eindeutig definierten Kriterien, was eine Serie kennzeichnet (vgl. Abschnitt 2.1). Dieser Definitionsspielraum findet sich auch in den Daten wieder. Wenn die Jugendlichen in den Gesprächen den Punkt erreichen, in dem der Gesprächsgegenstand an sich im Sinne der Instruktion (Abschnitt 6.1.1) zur Disposition steht, kann es zu ausführlichen Aushandlungen der Frage kommen, was eine Serie kennzeichnet. Allerdings ‚ringen‘ sie in diesem Zuge oft um eine Definition, ohne zu einem eindeutigen Ergebnis zu kommen. So adressiert beispielsweise Stephanie nach einer lebhaften Diskussion über serielle Merkmale von Formaten wie MEIN LOKAL – DEIN LOKAL und ROSINS RESTAURANT sowie CSI (Anhang I: EMS51, Z. 410–668) die Gruppe mit der Meta-Kommentierung: *„wollen wir jetzt definieren was jetzt ne serie [(IST;)]“* (Z. 669). Auch wenn Judith überlappend mit ihr *„[nö:]“* (Z. 670) äußert und damit markiert, dass es offenbar keinen Definitionsbedarf gibt, behauptet sie nur kurz darauf, dass CRIMINAL MINDS für sie keine Serie sei (Z. 678). Lara, die die Serie zuvor genannt hatte, widerspricht ihr und beansprucht über das Hinzuziehen externer Wissensquellen (vgl. dazu Abschnitt 7.1.2) Expertise – wenn auch über eine weniger epistemische Gewissheit transportierende epistemische Haltung –, indem sie formuliert: *„ja doch is für mich AUCH keine; aber es is glaub ich WIRKlich eine,=wenn du das NACHgooglen würdest, (.) würd das da stehen dass das eine IST; [...] empfinde ICH auch nich so aber das,“* (Z. 679–684). Auffällig ist hier, dass Lara sich bzw. ihr subjektives Empfinden kontrastiv zu einer als objektiver markierten Wissensquelle positioniert, der sie mehr Gewissheit und Glaubwürdigkeit als sich selbst und damit die Deutungshoheit zur Definition einer Serie zuschreibt. Damit bearbeitet sie in komplexer Art und Weise sowohl das Ziel der Vergemeinschaftung – indem sie Judith signalisiert, ihr *eigentlich* zuzustimmen – als auch das der Distinktion, indem sie ihren epistemischen Status hochstufte und Judith belehrt (vgl. auch Abschnitt 7.1.4).

Meistens orientieren sich die Jugendlichen ex negativo daran, dass Serien keine Filme sind. Denn auch wenn gelegentlich Film(titel) interaktiv unproblematisch als Positionierungsobjekt (Anhang VII: RGM07, Z. 024, 082–097, Anhang IV: MNG11

Z. 1093–1133) behandelt werden, nutzen die Teilnehmenden in den meisten anderen Fällen die Ressource des Kontrastierens, um Serien von Filmen abzugrenzen. So wiederholt Tim mehrfach, dass er sich „*lieber n guten FILM rein*“ zöge (vgl. Anhang II: EMS53, Z. 170–176, auch: Z. 065–070) als Serien mit einer fortlaufenden „*STORYline*“ (Z. 074, 172, 415). Bisweilen finden sich fremdinitiierte Reparatursequenzen, die eine besondere Relevanz des Terminus Film im Kontrast zur Serie nahelegen. So leitet Bilel mit der Rahmung „*ARrow ist ein; (.) äh, FILM?*“ (Anhang IV: MNG11, Z. 050–052) seine Zusammenfassung des Plots der Serie ein, als Emilia ihn mit der Äußerung „*das IST kein film;*“ (Z. 055) unterbricht. Bilel entschuldigt sich, korrigiert den Begriff und fährt mit seiner Rekonstruktion fort (Z. 056–085). Hier zeigt sich, dass der korrekten Begrifflichkeit offenbar Relevanz für das Gespräch zukommt, da sonst die – interaktiv reibungslos verlaufende – Reparatursequenz überflüssig wäre.

Konstitutiv für den Unterschied zwischen Serie und Film scheint die Länge zu sein. So berichtet beispielsweise Leon von der Serie FARGO¹ (vgl. auch die Analysen zu Beispiel 13) und beginnt damit, deren Abgeschlossenheit zu betonen (RHG10, Z. 809, 812). Er formuliert als Vergleich, die Serie sei „*mehr so wie_n FILM, n längerer FILM halt,*“ (Z. 814–815), woraufhin Jan mit einem schnellen Anschluss und der Äußerung „*=BISschen länger*“ (Z. 817) eine Reparatur initiiert, die Leon aufgreift (Z. 818). Es folgt eine kurze Aushandlungssequenz über die Anzahl der Episoden und die damit einhergehende Gesamtlänge des Werks. Auch wenn diese Aushandlung nicht besonders zeitintensiv ist und Leon wenig später fortfährt, für die Qualität der Serie zu argumentieren, zeigt sie doch exemplarisch, dass die (relative) Länge beim Vergleich zwischen Serien und Filmen als ausschlaggebend behandelt wird.

Ein weiteres Argument für die Relevantsetzung der Abgrenzung serieller von filmischen Formaten kann in Sequenzen beobachtet werden, in denen es zu einer kurzen Diskussion darüber kommt, ob es seitens der Forscherin erlaubt sei, über Filme zu sprechen (vgl. dazu auch Abschnitt 6.1.1). Exemplarisch zeigt sich das in einer Sequenz, in der die Gruppe den Film KINGSMAN positiv bewertet (vgl. OST11, Z. 392–401), bevor Ole die Frage nach der ‚Erlaubnis‘ aufwirft, die zunächst ausgehandelt wird (vgl. Z. 402–418; das entsprechende Transkript findet sich in Beispiel 2). Auf Verenas ironisch gerahmte Frage „*wieso sollten wir dann über FILme reden;*“ (Z. 418), antwortet Sevcan mit dem Vergleich über die Länge: „*Serien sind so wie lange filme;*“ (Z. 420). Explizit wird ihre Äußerung von den anderen zwar nicht ratifiziert – Sonja fordert lediglich Robert auf, die nächste Serie als

¹ Es gibt auch einen gleichnamigen Film, er bezieht sich allerdings explizit auf die Serie.

Positionierungsobjekt zu nennen (Z. 421) –, allerdings widerspricht Sevcac auch niemand.

Die Abgrenzung anderer audiovisueller Formate von Serien kann in solchen Sequenzen der Vergemeinschaftung als Gruppe und dem Kooperationsprinzip (Abschnitt 6.1.2) dienen, wenn sie sich nach einem Aushandlungsprozess darüber einig sind, dass Serien (und nicht Filme) Thema der Interaktion sind. Zudem stellt die Dichotomie *Serien vs. Filme* einen common ground zur Verfügung, der in der Regel nicht weiter elaboriert werden muss. Er bietet Chancen der Selbstpositionierung als jemand, die oder der etwas besser weiß (vgl. Abschnitt 4.3 sowie die in Abschnitt 7.1 beschriebenen Praktiken) und kann damit für punktuelle Distinktion bei entstehenden Zweifeln ob der Legitimität des Gesprächsgegenstands funktionalisiert werden, indem Teilnehmende beispielsweise auf der korrekten Fachterminologie insistieren („*das IST kein film;*“) oder auf Wissensquellen mit höherer Glaubwürdigkeit verweisen („*wenn du das NACHgoogeln würdest*“). Dennoch lässt sich keineswegs ableiten, die Jugendlichen würden der trivialen Feststellung, Serien seien wie lange Filme, widerspruchslos folgen. Die Aushandlungssequenz zwischen Jan und Leon in Beispiel 13 und einige weitere Sequenzen in den Daten legen stattdessen nahe, dass es sich bei dem Kriterium der Länge um die prototypische Vorstellung handelt, Serien seien, wie Hickethier (2012: 356) proklamiert „große“ Erzählungen“.

8.1.2 Seriengenres

Auch innerhalb des vorgegebenen thematischen Rahmens nehmen die Teilnehmenden Unterteilungen vor. Dafür nutzen sie die Ressource des Kategorisierens, indem sie sich unter anderem auf konventionalisierte Genres beziehen, denen sie eine oder mehrere Serien zuordnen. Genres sind Hickethier (2007: 63) zufolge „Verständigungsbegriffe“, die vorrangig der „Kommunikation über Filme, sowohl auf der Rezipienten- als auch auf der Produzentenseite sowie zwischen beiden Seiten“ dienen. Die von den Jugendlichen aufgeführten Serientypen dienen ebenfalls zur Verständnissicherung, sie sind allerdings nicht immer konventionalisierten Genres zuzuordnen. Die Zusammenstellung der folgenden Kategorien im nächsten Absatz folgt im Sinne ethnomethodologischer Prinzipien strikt der Teilnehmendenperspektive und bildet daher die Varianz *ethnokategorialer* Zuordnungen ab, die die Jugendlichen selbst vornehmen. Dabei handelt es sich lediglich um einen Ausschnitt, denn alphabetisch aufgelistet sind hier ausschließlich die Kategorisierungen von Serien, die dem aufbereiteten Teil des Kernkorpus (vgl. Abschnitt 5.1.2) entnommen wurden. Aus weitere Datenauswertungen würden sich vermutlich weitere Kategorien ergeben.

Amerikanische Serien (MNG13, Z. 507), Autoserien (EMS53, Z. 706; OST11, Z. 703, 723), Deutsche Serien (OST11, Z. 304; RHG10, Z. 861, 865), Fantasy-Serien (MNG13, Z. 290; 297–298, 523, 526; EMS53, Z. 183, 237), lustige bzw. Comedy-Serien (MNG11, Z. 663, 668; OST11, Z. 723), Gruselige Serien (MNG11, Z. 662), Kinderserien/Serien für Kinder (EMS53, Z. 631, 643; MNG11, 1025–1133, 1264; OST11, Z. 156, 197, 217, 236 630, 1116), Kriminalserien (MNG11, Z. 988), Kultivierte Serien (RHG10, Z. 591), Kurzserien von Pro7 (EMS53, Z. 444), Mädchenserien (RHG10, Z. 477), Mainstream-Serien (EMS51, Z. 944), Mittelalterliche Serien/Serien, die im Mittelalter spielen (MNG13, Z. 234–238, 312, 619; EMS53, Z. 183, 237), Mystische Serien (MNG11, Z. 630–632, 665, 667, 783), Serien mit einer fortlaufenden Story (EMS53, Z. 075), Serien über Superhelden / Marvel-Serien (OST11, Z. 852; RHG10, Z. 801), Serien zum Mitdenken /über die man sich Gedanken macht (MNG11, Z. 670, 688; MNG13, Z. 310–344), Serien, die auf RTL laufen (OST11, Z. 703), Serien, die auf Serien basieren (EMS51, Z. 996–997), Serien, die ihre eigene Logik brechen (MNG11, Z. 763), Serien, die von Netflix produziert wurden (EMS53, Z. 675), Soaps / Soap Operas (RHG10, Z. 503, 505, 559, 596, 640), Türkische Serien (MNG13, Z. 111, 268, 268, 546, 558, 580),

Eine ausführliche analytische Darstellung des interaktiven und sequenziellen Kontextes aller Kategorien würde an dieser Stelle zu weit führen. Es lassen sich jedoch folgende übergeordnete Beobachtungen auf der Grundlage von Sequenz-Analysen der hier zusammengestellten Fälle formulieren: Manche Kategorien scheinen sich an konventionalisierte Genre-Bezeichnungen für fiktionale Werke im Kulturbetrieb anzulehnen (Krimiserien; Fantasy, vgl. dazu Analysen in Abschnitt 9.1.1). Andere stellen komplexere Attribuierungen dar (Serien, die ihre eigene Logik brechen, vgl. dazu die Analysen in Abschnitt 8.2.1), die – meistens – im Anschluss interaktiv elaboriert werden. Manche Kategorien verweisen auf den Produktionsort (deutsche, türkische, amerikanische Serien, vgl. dazu auch Beispiel 22) oder auf den Distributionskanal (Kurzserien auf Pro7; Serien, die auf RTL laufen) und werden interaktiv unproblematisch folgebehandelt, d.h. es entwickelt sich keine Notwendigkeit zur Elaborierung. Einzelne Kategorien scheinen durch die Art und Weise, wie sie in das Gespräch eingebracht und behandelt werden, mit Wertungen versehen (Mädchenserien; Mainstream-Serien und kultivierte Serien, vgl. zu letzteren beiden die Analysen in Abschnitt 8.2.2). Viele dieser Kategorisierungen sind nur für eine oder zwei der Gesprächsgruppen relevant (so z.B. die Superheldenserien, über die nur OST11 und RHG10 diskutieren), andere Kategorisierungen kommen einmalig vor und werden im Anschluss interaktiv auch nicht weiter relevant gesetzt (z.B. gruselige Serien).

Die Teilnehmenden nutzen bisweilen Kontrastieren als eine zusätzliche Ressource, um Kategorien voneinander abzugrenzen, wie z.B. gruselige von fröhlichen Serien (Anhang IV: MNG11, Z. 662–663). Oder sie ordnen einer Kategorie eine konkrete Serie zu, z.B. CLUB DER ROTEN BÄNDER als deutsche Serie (OST11, Z. 304,

vgl. Beispiel 44) oder HOW I MET YOUR MOTHER als Soap (RHG, Z. 503 u.a., vgl. dazu auch die Analysen in Abschnitt 7.3.3). Die so zugeordneten konkreten Serien fungieren damit als (proto-)typische Belege für eine Kategorie und unterstützen die Argumentation für die Präferenzen der Jugendlichen. Im Sinne der Funktion von Genres als „Verständigungsbegriffe“ verlassen sich die Teilnehmenden auf die wechselseitig unterstellte Annahme, alle Gruppenmitglieder wüssten um die Bedeutung einer Kategorie. So kategorisiert und kontrastiert zum Beispiel Ole Serien wie THE WALKING DEAD mit GAME OF THRONES als typische Repräsentationen von „zwei ARten von serien“ (OST11, Z. 890, vgl. Beispiel 11), die sich sowohl auf der narrativen als auch auf der Produktionsebene voneinander unterscheiden und erhält daraufhin sowohl epistemische als auch evaluative Zustimmung der anderen Gruppenmitglieder (vgl. Z. 890–911).

Bezugnahmen auf Kategorien dienen vor allem der Vergemeinschaftung der Gruppe als Ganzes (vgl. auch Abschnitt 7.3.1). Exemplarisch wird das an der Kategorie *Kinderserien* deutlich, die sowohl OST11 als auch MNG11 über einen längeren Zeitraum hinweg thematisieren. Beide Gruppen sind sich interaktiv einig, dass die Kinderserien, die sie selbst als Kinder rezipiert haben, qualitativ ‚besser‘ seien als die Kinderserien, die gegenwärtig ausgestrahlt werden (Anhang IX: OST11, Z. 128–142, 197–219; Anhang IV: MNG11, Z. 1023–1028, 1264). Das betrifft insbesondere den Animationsstil und die „MESSage“ (MNG11, Z. 1029–1030) der Serien. Wie anhand der Beispiele 28, 29 und 30 mikroanalytisch rekonstruiert wurde, fungieren solche gemeinsamen Erinnerungsaktivitäten primär dafür, sich ähnlicher Bewertungen und letztlich ähnlicher Identitätsfacetten (hier: vergleichbare Kindheitserfahrungen) zu vergewissern. Eine Distinktion erfolgt in beiden Gruppen gemeinschaftlich von den aktuellen Kinderserien und sorgt somit für einen Moment der Vergemeinschaftung als ganze Gruppe. In den meisten Fällen zeigt sich, dass die Teilnehmenden auf geteiltes Wissen zur Attribuierung der Kategorien zurückgreifen können. Eine exemplarische Analyse eines Falls, in dem einer Kategorie unterschiedliche Attribute zugeordnet werden, die wechselseitiges Verstehen erschweren, wird in Abschnitt 9.1.1 in Bezug auf GAME OF THRONES diskutiert. Diese Analyse zeigt, dass über die unterschiedliche Verwendung und evaluative Aufladung serienbezogener Kategorien Distinktionsmechanismen etabliert und aufrechterhalten werden können.

8.1.3 (Narrative) Komplexität

Narrative Komplexität unterscheidet sich je nach episodienorientiertem bzw. fortsetzungsorientiertem Erzählen. Beide Formen stellen Pole eines Kontinuums dar, auf dem sich graduell verschiedene Serientypen verorten lassen (vgl. Ausführungen

in Abschnitt 2.1.1). Narrativ komplexe Formate stellen Handlungsentwicklungen in den Vordergrund, d.h. das Beziehungs- und Figurendrama entwickelt sich im Unterschied zu weniger komplex erzählenden Serien wie Soaps aus dem Plot heraus (vgl. Mittell 2012: 105) und sie brechen eher mit – genrebezogenen und daher konventionalisierten – Erwartungen. Mit Komplexität ist aber auch die gesellschaftliche Wertung von so genanntem Quality TV (vgl. dazu Abschnitt 2.1.1 und v.a. Abschnitt 2.1.3) verbunden. Inwiefern sich derartige Wertungen in den Gesprächen widerspiegeln, wird in Abschnitt 8.2.2 diskutiert. In diesem Abschnitt wird herausgearbeitet, dass die Jugendlichen episodienorientiertes und fortsetzungsorientiertes Erzählen als prototypische Ausprägungen serieller Formate behandeln – auch wenn sie keine ‚Fachterminologie‘ verwenden – und zur Vergemeinschaftung und Distinktion funktionalisieren.

Wenn sich die Teilnehmenden auf episodienorientiertes Erzählen beziehen, betonen sie insbesondere den Aspekt der Abgeschlossenheit. Als typische Serien dafür führen sie *TWO AND A HALF MEN*, *THE BIG BANG THEORY* (Anhang V: MNG13, Z. 015, 017) oder *DR. HOUSE* (Anhang II: EMS53, Z. 076) an. Beispielsweise formuliert Tim in Bezug auf letztere Serie ein Rezeptionsszenario:

wo man sich dann abends HINsetzt? man guckt, =fangt die FOLge an? (.) und die: ist ABgeschlossen einfach zum schluss; [...] =du legst dich ins BETT, guckst noch ne folge SERie, die ist einfach man fängt AN und; (.) ENdet einfach; (-) die geschichte ist einfach zu ENde; (.) für die FOLge;(EMS53, Z. 077–080, Z. 090–095)

Er betont mehrfach seinen Gefallen daran, dass innerhalb einer Episode eine Geschichte beendet wird. Die iterativen Formulierungen sowie die wiederholte Verwendung von „einfach“ (vgl. Spreckels 2009) deuten darauf hin, dass er gegen eine konträre Position innerhalb der Gruppe argumentiert. Tatsächlich ist seine Elaborierung interaktiv eingebettet in eine Sequenz, in der er daran arbeitet, sich von den anderen Gruppenmitgliedern, die gerne *GAME OF THRONES* schauen, abzugrenzen und einen kontrastiven Geschmack zu etablieren. Er erhält auch punktuell Zustimmung von einzelnen Gruppenmitgliedern, beispielsweise von Hendrik (EMS53, Z. 086–087). Andere Teilnehmer verstärken diese Distinktion, indem sie ihn (ungläubig) nach seinem offenbar nicht vorhandenen Drang zur Fortsetzung befragen (EMS53, Z. 096, 165; vgl. dazu auch die Analyse zu Beispiel 48). Zudem koppelt Tim das Kriterium der Abgeschlossenheit eng an sein eigenes, hier als rituell markiertes, Rezeptionsverhalten (vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.4.3), was er als zusätzliche argumentative Unterstützung für seine Präferenz nutzt. Auf den damit einhergehenden, weniger ausgeprägten narrativen Zusammenhang von Serien wie *TWO AND A HALF MEN* nehmen Paul und Tufan kooperativ in ähnlicher Art und Weise Bezug: „*TUF: das ist halt ne serie wenn du die die dritte folge nich geGUCKT*

hast kannst_e die trotzdem weiter gucken; [...] PAU: und man braucht keinen zusammenhang zwischen den einzelnen FOLgen;“ (Anhang V: MNG13, Z. 054–063); vergleichbar argumentiert auch Judith für GZSZ (Anhang I: EMS51, Z. 706–722). Tufan und Paul ergänzen im Folgenden ihre Äußerungen wechselseitig fast nahtlos, so dass sie über diese geteilten Präferenzen punktuell Gemeinschaft herstellen.

Ein weiteres erzählerisches Kriterium ist das der Wiederholung (das *Schema* im Eco’schen Sinne, vgl. Abschnitt 2.1). Amüsiert rekonstruieren Norbert, Hendrik und Moritz gemeinsam, wie in ALARM FÜR KOBRA 11 jede Episode eine Reihenfolge bestimmter Handlungselemente aufweist:

am anfang ist immer irgendwas pasSIERT, dann verFOLgungsjagd auf der AUtobahn, das schaffen se nicht weil das AUto kaputt geht? die entkommen? dann (-) n bisschen HANdlung, (-) dann am ENde, (-) ÜBergriff,=WIEder auf der autobahn, und dann HABen se_n meistens; und explosion; (Anhang II: EMS53, Z. 683–692).

Die listenförmige Strukturierung durch die Intonationsphrasen spiegelt die Gleichförmigkeit der Serie wider und sorgt in dieser Sequenz für vergnüglichen Konsens und Vergemeinschaftung der gesamten Gruppe. Insgesamt wird auf dieses Merkmal häufig in Scherzinteraktionen Bezug genommen. So verweist auch Iğdir auf die „typische Erzählweise von türkischen Serien“ (Anhang V: MNG13, Z. 544–589) und ruft damit allgemeine Heiterkeit der anderen Interagierenden hervor (Z. 583–587, 604–605, 609). Die Monotonie zyklischen Erzählens episodensorientierter Formate kann auch nonverbal angezeigt werden. So vollzieht beispielsweise Katharina eine Drehbewegung mit den Händen, während sie die Serie HOW I MET YOUR MOTHER genau dafür kritisiert (RHG10, Z. 577).² Anders als in den Sequenzen zu ALARM FÜR KOBRA 11 oder der Diskussion um türkische Serien fungiert diese Geste hier als Aufrechterhaltung der Distinktion zwischen Katharina (sowie Friederike und Sophie) einerseits und Leon (und Jan) andererseits, wie sie in Abschnitt 7.3.3 analysiert wird.

Diejenigen Gruppenmitglieder, die episodensorientiertes Erzählen positiv bewerten, führen überwiegend Zufriedenheit über die Abgeschlossenheit der Erzählstränge und Unterhaltung als Kriterien für ihr Urteil an (Anhang II: EMS53, Z. 164; 089 oder Anhang V: MNG13, Z. 052, 061). Josefine kommuniziert beispielsweise ihre Präferenz für die Serie SUPERGIRL als Vehikel zur Unterhaltung nach einem anstrengenden und langen Schultag, kategorisiert sie kontrastiv jedoch als „*nicht spannend*“ und „*nicht so dass ich sie DURCHsuchten würde*“ (Anhang IV: MNG11, Z. 120–131; zum Begriff des Durchsuchtens vgl. Abschnitt 8.2.4.2). Auch wenn Jose-

² Der Ausschnitt ist zeitlich zwischen der in Abschnitt 7.3.3 analysierten Sequenz 33 und der in Abschnitt 8.2.2 analysierten Sequenz 37 verortet.

fine hier Spannung als Antinomie zu Unterhaltung etabliert, bedeutet das nicht, dass alle Studienteilnehmenden dieses Unterscheidungskriterium teilen. So betont Judith immer wieder, dass sie die Serie GZSZ vorrangig zu Unterhaltungszwecken rezipiert, sie aber „trotzdem [...] irgendwie spannend“ (Anhang I: EMS51, Z. 492) bliebe. Daran wird deutlich, dass Spannung und Langeweile individuelle Kategorien sind, die sich je nach Serientyp und Erwartungen bzw. Ansprüchen für die Rezeption unterscheiden können. Zudem können sie zu sehr ausführlichen Auseinandersetzungen bezüglich der Einordnung einer Serie als langweilig bzw. spannend führen (vgl. Anhang I: EMS51, Z. 122–134; 485–501; 829–847), wodurch wiederum die Distinktion innerhalb der Gruppe, die sich entlang der Präferenzen für narrativ komplexe und weniger komplexe Serien etabliert hat, aufrechterhalten bleiben kann.

Tatsächlich behandeln die Jugendlichen fortsetzungsorientiert erzählende Serien häufig komplementär zu episodienorientierten Serien, indem sie sie beispielsweise als Serien mit einer „fortlaufende[n] STOrY“ (Anhang II: EMS53, Z. 074–075) charakterisieren. Während Tim aus der Gruppe EMS53 sich auf diese Art und Weise von narrativ komplexeren Serien distanziert, signalisiert Ali (Gruppe MNG13) dazu eine hohe Affinität. Er argumentiert mehrfach, er möge Serien, die eine „geSCHICHte“ erzählen, an der er sich „festhalten kann“ (Anhang V: MNG13, Z. 068, 075, 083–084, 228, 248). Es wird deutlich, dass er insbesondere im konfrontativen Dialog mit David um Worte und Formulierungen ringt, um zu präzisieren, was er mit dem Terminus „Geschichte“ meint. Zwischen Ali und David finden so überwiegend Distinktionsaktivitäten im Hinblick auf die Bewertung von Komplexität statt. Der Verweis auf narrativ komplexere Serien bleibt dabei insgesamt eher implizit und kann vor allem unter Einbezug des gesamten Interaktionsverlaufs gedeutet werden, denn Ali distanziert sich von Serien wie THE BIG BANG THEORY (MNG13, Z. 035, 038), markiert eindeutig seine Präferenz für Serien, die zum Nachdenken anregen (vgl. Beispiel 17) und signalisiert ein hohes Involvement in serielle Narrationen (Z. 382, 385; vgl. dazu auch Abschnitt 8.1.4 und 8.2.4.1).

Das Nachdenken über oder auch Lernen durch komplexe Serien wird auch in anderen Interaktionskontexten als relevant behandelt. Sowohl Magnus und Leni (Anhang IV: MNG11, Z. 672–688) als auch Niko und Burim (Anhang I: EMS51, Z. 273–293) signalisieren eine Präferenz für Plots, die sie auch nach der Rezeption noch beschäftigen:

MAG: ich mag auch so SErien wo du so; (.) äh richtig viel MITdenken musst; [...] wo_s n (.) RIChtig komplizierten plot gibt?=dann immer SEHR sehr viele twists und äh, (.) SACHen die man halt nich herVORsehen konnte, [...] LEN: kennt ihr detektiv CONan? [...] da musst du AUCH voll viel nachdenken; MAG: ich hab Alle sechshundert DURCHgezockt; ((lachen)) LEN: HEFTig; (MNG11, Z. 669–674; 686–691).

In ihrer geteilten positiven Bewertung vergemeinschaften sich die beiden Gruppenmitglieder als Subgruppe, sie erfahren keinen Widerspruch von anderen Personen. Bei abweichenden Bewertungen greifen die Teilnehmenden bisweilen auf Formulierungen zurück, mit denen sie anderen eine längere Beschäftigung mit der Serie nahelegen, um „reinzukommen“ (z.B. Anhang I: EMS51, Z. 358; Anhang II: EMS53, Z. 296; Anhang IV: MNG11; Z. 458; Anhang VI: RHG10, Z. 427, 460, 911). Damit *empfehlen sie einen Rezeptionsmodus* (vgl. Abschnitt 7.1.4), der der Komplexität der jeweiligen Serien gerecht wird.

Als grundlegend prototypisch für serielles Erzählen gelten Cliffhanger, die nach dem Ende einer Episode oder Staffel die Rezipient*innen im Unklaren über den Fortgang lassen (vgl. ausführlicher Abschnitt 2.1.1). Wenn Cliffhanger thematisiert werden, führt das häufig zur Bildung von Allianzen und Distinktion gleichermaßen: Während manche Gruppenmitglieder sich darüber vergemeinschaften, dass sie Cliffhanger spannend finden und dadurch angeregt werden, schnell weiter zu schauen, kritisieren andere diese Erzählelemente und rezipieren bewusst keine Serien, die hauptsächlich damit arbeiten (Anhang V: MNG13, Z. 773–776; Anhang II: EMS53, Z. 114, 379, vgl. auch Beispiel 48). Manche Jugendliche nennen auch als Kennzeichen für Komplexität, wenn eine Serie nicht den Erwartungen des Fortgangs der Story (MNG13, Z. 686–704) oder den linearen Präsentationsgewohnheiten (Anhang IX: OST11, Z. 820–851) entspricht. Beides markieren sie als *besonders*, bewerten es allerdings auch je unterschiedlich – während Ole die unkonventionelle Erzählweise von BLACK MIRROR anpreist, kann Sevcan damit nichts anfangen (vgl. OST, Z. 825–826; 831–843) –, so dass sich daraus ebenfalls wieder Auslöser zur Vergemeinschaftung oder Distinktion ergeben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Vergemeinschaftung nie in Bezug auf die gesamte Gruppe – wie es beispielsweise bei der Thematisierung von Kinderserien der Fall ist (vgl. Abschnitt 8.1.2) –, sondern nur innerhalb von aus zwei bis drei Personen bestehenden Subgruppen etabliert wird. Generell scheint der in diesem Abschnitt analysierte Aspekt für die Kommunikation einen hohen Stellenwert zu haben, da es in (fast) allen Daten Dynamiken zwischen zwei oder mehreren Gruppenmitgliedern gibt, die Komplexität unterschiedlich bewerten: Ali vs. David sowie Paul und Tufan in MNG13 (Abschnitt 9.1.1), Burim vs. Judith und Niko in EMS51 (Abschnitt 8.2.2), Leon vs. Katharina in RHG10 (Abschnitt 7.3.3), Tim vs. Sascha in EMS53 (Abschnitt 9.1.1). Daher fungiert Komplexität gleichzeitig sowohl als Instrument zur Vergemeinschaftung mit Gleichgesinnten als auch als Distinktionsmittel. Allerdings darf eine Serie auch nicht *zu* komplex sein (Anhang I: EMS51, Z. 282, OST11, Z. 823); vgl. auch insgesamt die Orientierung an Angemessenheit in Abschnitt 8.2.4), da sie ansonsten den Reiz zur Rezeption bei vielen Jugendlichen verliert.

8.1.4 Serienfiguren

Figuren werden allgemein wichtige Funktionen für die Serienrezeption zugeschrieben. Sie bringen nicht nur die Handlung voran und können für komplexe Entwicklungen verantwortlich sein, sondern bieten Rezipient*innen auch Identifikationsmöglichkeiten und zeigen alternative Lebensentwürfe auf. Es wird unterschieden zwischen ‚runden‘ und ‚flachen‘ Charakteren. Flache Figuren sind eher stereotyp dargestellt, während runde Figuren mehrere und komplexere Eigenschaften und Verhaltensweisen aufweisen sowie eine Entwicklung durchlaufen. Zudem ist eine gewisse Konstanz des Figureninventars ein Kennzeichen serieller Formate (vgl. Ausführungen in Abschnitt 2.1.1).

Die Teilnehmenden setzen Serienfiguren interaktiv meistens erst dann relevant, wenn die Serie mehreren Beteiligten bekannt ist. Mit der Praktik *Managen divergenter Wissens(be)stände* (vgl. Abschnitt 7.1.1) werden im Zuge wissensausgleichender Interaktionen Figuren häufig in ihrer Bedeutung für die Handlung thematisiert. Charaktere werden dann nicht mit ihrem Eigennamen eingeführt, sondern über ihre Funktion für den Plot, wie zum Beispiel „*dieser RECHTSanwalt der betrunken auto gefahren ist*;“ (Anhang I: EMS51, Z. 875) oder „*ein; (.) äh JUNge? der seinen BRUder finden möchte*;“ (Anhang V: MNG13, Z. 138–140). Wenn Figuren namentlich genannt werden, erfolgt oft entweder eine fremdinitiierte Elaborierung zur Einordnung der Personen in die Figuren (vgl. z.B. Beispiel 36) oder die Jugendlichen ergänzen diese Information explizit selbst: „*ja äh bei FAmily guy, IST peter griffin? (.) also das ist die HAUPTperson wenn ihr die nicht kennt,=äh mit, (.) mit nem Gabelstapler in nen WAL reingefahren*;“ (Anhang IX: OST11, Z. 337–339). Seltener erfolgt keine Elaborierung: „*=bei house of CARD zum beispiel, war das SO schlimm mit peter RUSsow und so weiter*;“ (Anhang II: EMS53, Z. 294–295), was auf die überwiegende Bekanntheit der Serie schließen lässt. In den vorliegenden Daten findet also selten eine Auseinandersetzung mit konkreten Figuren statt, sondern auf einer abstrakteren Ebene, insbesondere anhand der Kriterien Konstanz, Figurentypen und Identifikationsangebote.

Figurenkonstanz wird in der Fachliteratur häufig als ein Merkmal unter vielen dargestellt, etwas, das zwar konstitutiv für Serialität (vgl. u.a. die Definition von Kelleter 2012: 18), aber nicht ausschlaggebend ist (vgl. Weber und Junklewitz 2008: 16). Die Jugendlichen verleihen diesem Kriterium deutlich mehr Gewicht. So kritisieren beispielsweise sowohl Stephanie (Anhang I: EMS51, Z. 502–509) als auch Leni (Anhang IV: MNG11, Z. 241–244), dass manche Figuren von wechselnden Darsteller*innen gespielt werden. Während Leni von allen anderen Gruppenmitgliedern für diese Aussage Zustimmung erhält, erntet Stephanie Widerspruch von Judith. Auf GZSZ beziehend erläutert sie, dass das nur bei einer Figur – Ayla – dort der Fall war und sie damit „*ganz gut klar*“ kam (Anhang I: EMS51, Z. 521). Damit

relativiert sie Stephanies Aussage, die mit der Verwendung des Adverbs „immer“ (Z. 502), Allgemeingültigkeit beansprucht und von einer mit den anderen geteilten Bewertung ausgeht. Es folgt eine Aushandlungssequenz, während derer sich Lara mit Stephanie vergemeinschaftet (Z. 518) und Judith bei ihrer Position bleibt. Sie begründet den Wechsel als nicht schlimm, denn „*das macht es ja noch SPANnender;*“ (Z. 530–531). Figurenkonstanz wird also zwar als Kriterium für Serialität im common ground der Gruppen angenommen, kann dann aber je nach subjektiver Bewertung sowohl zu Vergemeinschaftungsaktivitäten als auch Distinktion führen.

Figurenkonstanz betrifft nicht nur die Darsteller*innen, sondern auch die Frage, ob Protagonist*innen überleben. So bewertet Robert es als besonders schlimm, wenn die Hauptcharaktere sterben (Anhang IX: OST11, Z. 912–913). Aus Verenas daraufhin folgender Äußerung „*ja aber die kommen EH zurück*“ (Z. 915) lässt sich schließen, dass die Interagierenden als geteiltes Wissen zugrunde legen, dass Hauptfiguren üblicherweise ihre Rezipient*innen konstant durch eine Serie begleiten. Dem widerspricht Ole mit Verweis auf *GAME OF THRONES* (Z. 921–922). Tatsächlich werden die Serien *GAME OF THRONES* und *THE WALKING DEAD* meistens als abweichend von dieser Prämisse behandelt (für *GAME OF THRONES* vgl. auch die Ausführungen in Abschnitt 9.1). Deutlich wird das beispielsweise anhand Pauls iterativ formulierter und mit hoher epistemischer Gewissheit ausgestattete Behauptung, bei *THE WALKING DEAD* sei „*ja die einzige diskusSION immer, WER is gestorben; wer is gestorben, wer is gestorben;*“ (Anhang V: MNG13, Z. 668–671), wofür er Zustimmung von David erhält und sich damit mit ihm vergemeinschaftet (Z. 672–673). Explizit thematisiert Hendrik die Abweichung in *GAME OF THRONES* von den diesbezüglichen Erwartungen: „*du denkst ja oke läuft jetzt so wie in JEder normalen serie ne, =die hauptcharaktEre, (.) STERben einfach nicht und; (.) (leben) DURCH und, im endeffekt werden die alle so hinterhältig UMgebracht;*“ (Anhang II: EMS53, Z. 289–292). Diese Abweichungen bilden den Ausgangspunkt für Vergemeinschaftungsaktivitäten über geteilte Bewertungen. Zugleich ist aber auch Distinktion möglich, wenn die Jugendlichen zum Beispiel *GAME OF THRONES* den alleinigen Anspruch auf die Sterbewahrscheinlichkeit von Hauptfiguren absprechen (Anhang I: EMS53, Z. 293–295; Anhang V: MNG13, Z. 680).

Ebenfalls als abweichend von gängigen Stereotypen skizziert Burim die Figuren in seiner Lieblingsserie *OZ – HÖLLE HINTER GITTERN* (Anhang I: EMS51, Z. 866–868). Es folgt eine längere Aushandlungssequenz, als Stephanie sich erfolglos an einer Typisierung von Figuren in dieser Serie versucht (Z. 914–942). Da sie selbst die Serie nicht kennt, muss sie sich an Burims bisherigen Äußerungen orientieren (Z. 075–125, 867–909). So interferiert sie aus seinen Schilderungen, dass es mit hoher Wahrscheinlichkeit Figuren gibt, die dem Genre entsprechende spezifische Rollen und Funktionen einnehmen. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ihre Reparatur von einer potentiellen Frage mit Verberststellung: „*ist*

da ein," (Z. 915) zu einer deklarativen Formulierung in Thesenform, die deutlich mehr epistemische Autorität beansprucht: „*da ist EIner der rAUswill*.“ (Z. 916). Mit dem Begriff „*rauswill*“ bezieht sie sich auf das Setting der Serie, das im Gefängnis spielt. Auch die anderen von ihr aufgeführten Figurentypen: „*der versucht sich AN-zupassen*;" (Z. 921) oder „*einer der die ganze zeit NETT ist?*“ (Z. 926), „*einer der voll der reBELL is*," (Z. 929), „*also so n; (-) so n Oberhaupt, n chEf von ALlem?*“ (Z. 932–933) zeigen ihre medien- bzw. genrebezogenen Erfahrungen, die sie als Grundlage für ihre Auflistung hinzuzieht. Sie verweist mehrfach auf die angenommene Stabilität dieser Wissens Elemente (Z. 852, 858–864; mit interaktiver Zustimmung und Unterstützung von Judith; Z. 941). Somit nutzt sie ihr bekannte Figurenkonstellationen (hier handelt es sich wieder um *Schemata* im Eco'schen Sinne), die sie versucht auf unbekannte Serien anzuwenden. Allerdings hat sie damit keinen Erfolg, da Burim ihre Behauptungen jedes Mal negiert. Das ist insofern nicht verwunderlich, als diese Sequenz in Burims Argumentation eingebettet ist, in der er seine Lieblingsserie – und darüber implizit sich selbst – kontinuierlich als einzigartig und individuell darstellt. So betont er beispielsweise wiederholt, für ihn sei die „*chaRAKterentwicklung*“ der Figuren essentiell wichtig für die Rezeption (Z. 770–775, 847–850, 867–909). Daher ist es nur konsequent, wenn er die Figurentypen in ‚seiner‘ Serie als abweichend vom common ground markiert und Stephanies Vergemeinschaftungsangebot zurückweist. Seine Distinktionsbemühungen werden von den anderen Teilnehmenden gestützt, insbesondere durch Lara, indem sie ihm zuschreibt, im Unterschied zum Rest der Gruppe keine „*MAINstream serien*“ (Z. 944) zu konsumieren. Diese Kategorisierung wird ausführlicher in Abschnitt 8.2.2 diskutiert.

Auch in anderen Daten werden Figuren als typisch oder abweichend eingeordnet, beispielsweise die Figur des Clay in 13 REASONS WHY, dessen Verhalten daraufhin überprüft wird, ob es dem eines „*kliSCHEE, (.) außenseiter*“s (RHG10, Z 274–275) entspricht (vgl. dazu die Analyse von Beispiel 36). Auch das Verhalten der Figur ARROW wird kritisch in Bezug darauf diskutiert, ob es innerhalb der Serienwelt als plausibel gilt (vgl. Analyse in Beispiel 24 in Abschnitt 7.1.4; zu Plausibilität als Bewertungsmaßstab in Serien allgemein vgl. auch Abschnitt 8.2.1). Auch wenn sich die Beteiligten einig sind, dass es solche prototypischen Figuren gibt, die zur Orientierung und Verständigung dienen, werden sie interaktiv vor allem zur Distinktion über entweder eine divergierende Bewertung (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 518–527) funktionalisiert oder zur Selbstpositionierung als abweichend vom *Mainstream* (s.o.) genutzt.

Außerdem spielen Figuren als Identifikationsangebote eine Rolle. Deutlich wird das beispielsweise an Alis These: „*serien sind dafür um sich halt drin REIN zu so; so hinEIN zu versetzen und man, man denkt man ist drin oder so was*;" (Anhang V: MNG13, Z. 382–383). Er erhält von Imdir (Z. 386–388) und David starke Zustim-

mung. Insbesondere Davids Aussage „*ja ja norMAL*,“ (Z. 389) weist darauf hin, dass dieses Wissenselement als geteilt vorausgesetzt werden kann. Allerdings wird der Aspekt der Identifikation nicht häufig in den Gruppengesprächen thematisiert. Das mag möglicherweise an dem Öffentlichkeitscharakter der Interaktion liegen (vgl. Abschnitt 6.1.2). Als Leni den anderen Teilnehmenden zu ihrer Rezeption die Frage stellt: „*stellt ihr euch so vor wie !IHR! das so seid so, (.) ich BIN das so*,“ (Anhang IV: MNG11, Z. 300–301), erhält sie gemischte Reaktionen: Martha stimmt ihr enthusiastisch zu und führt mit XENA ein Beispiel für eine solche Serie an – sie wäre auch gerne eine „*warrior princess*“ (Z. 303–306). Nelli jedoch verneint Lenis Frage, lacht und artikuliert mit „*tsch*“ (Z. 302) ein Geräusch, das in diesem Kontext unter Einbezug ihres Blickverhaltens als Unverständnis gedeutet werden kann. Leni fährt jedoch damit fort, ihre Positionierung zu elaborieren und erhält im Anschluss eine zustimmende Zweitbewertung von Josefine, wodurch es zu einer Vergemeinschaftungssequenz zwischen beiden kommt (Z. 307–348; vgl. für eine detaillierte Analyse und einen längeren Transkriptausschnitt Beispiel 15, S. 130).

Die Kommunikation des eigenen Identifikationsverhaltens mit Serienfiguren ist – zumindest in den vorliegenden Daten – offenbar heikel, da sie zur face-bedrohenden Fremdpositionierung genutzt werden kann. So nimmt David einige Minuten später Bezug auf Alis Äußerung des „Hineinversetzens“ in folgender Art und Weise: „*(.) GUCK mal, (.) du sagst geRAde? man äh:: verSETZT sich so in andere identitÄten und so. =also dass du: (.) so (.) denkst du kannst dich (.) mit denen identifizIERen; (-) und (wenn dann) IRGend so einer mit SCHWERT und äh, (.) keine BILDung < <lachend>(äh sagst du geNAU; alter (der) BIN ich voll;> ((lacht))*“ (Anhang V: MNG13, Z. 627–634). Eingebettet ist diese Äußerung in eine argumentative Sequenz, in der David sein Unverständnis einer Präferenz historischer Settings in Serien zum Ausdruck bringt (vgl. auch Beispiel 17, S. 136 in Abschnitt 7.1.2 und Abschnitt 9.1.1). So positioniert er Ali kurz darauf als „dumm“ (Z. 640), weil er diese Serien mag. Die Argumentationskette dahinter besteht darin, dass Ali, der sich mit damals lebenden Personen identifiziert, genauso ungebildet sein müsse wie die solches symbolisierenden Figuren. Auch wenn die Äußerung scherzhaft gerahmt ist, reiht sie sich doch in diverse teasing-Aktivitäten Davids gegen Ali ein und enthält face-bedrohendes Potential (vgl. Beispiel 7). Ali pariert Davids Fremdpositionierung jedoch und lässt sie quasi ‚ins Leere laufen‘: „*ja kann doch SEIN, wenn ich da IN, «dim» dieser zeit geLEBT hätte, warum NICH;> [...] ja äh die (.) die waren bestimmt nich DUMM für die damalige zeit*“ (Z. 635–638; 641).

Es wird deutlich, dass die evaluative Positionierung einer Serie immer auch die Möglichkeit bietet, gleichermaßen als Positionierung der Person, die diese Serie mag, gelesen zu werden, wie es auch schon in Abschnitt 7.3.3 herausgearbeitet wird. Figuren werden also durchaus als potentielle Identifikationsangebote wahrgenommen, aber selten als solche kommuniziert. Dieser Aspekt kann gemein-

schaftsstiftend sein (Anhang V: MNG13, Z. 382–393; Anhang IV: MNG11, Z. 297–348), zugleich birgt er aber das Risiko face-bedrohender Distinktion (MNG11, Z. 302; MNG13, Z. 640).

8.1.5 Serien als gestaltete Produkte

Die Teilnehmenden thematisieren nicht nur die Serie als Medienprodukt, sondern auch Aspekte der Präsentation und Produktion (vgl. Abschnitt 2.1.2) sowie damit verknüpfte Wertungen (Abschnitt 2.1.3). *Gestaltet* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Analyse von Sequenzen, in denen Teilnehmende die ‚Gemachtheit‘ von Serien thematisieren und diskutieren.

Darunter fallen beispielsweise Aspekte der Postproduktion. So platziert Friederike sequenziell passend kontextualisiert eine als scherzhaft gerahmte Beschwerde-Erzählung, in der sie kritisiert, dass durch das Herausschneiden von Gewalt-Szenen in einem Film aus Rücksichtnahme auf jüngere Zuschauer*innen die Handlung so verändert wurde, dass sie nicht mehr nachvollziehbar sei (Anhang VI: RHG10, Z. 126–149). Diese Nebensequenz wird jedoch nicht weiter aufgegriffen, so dass Friederike hier kommunikativ nicht erfolgreich ein neues Positionierungsobjekt etablieren konnte (vgl. Abschnitt 7.2.3), sondern die Jugendlichen ratifizieren ihre Ausführungen nur kurz und fahren dann mit der Diskussion der Serie 13 REASONS WHY fort (die Transkriptausschnitte und Analysen zur Diskussion dieser Serie finden sich in den Beispielen 36 und 43). Nicht nur Schnitte, sondern auch die visuelle und auditive Gestaltung fallen unter diesen Aspekt, der jedoch innerhalb der Daten eher selten thematisiert wird. Leon führt die Bild- und Klangästhetik als Qualitätsmerkmal für die Serie FARGO an: „*das ist spannend gemacht; (-) die muSik, die BILder, (.) die sind ähnlich wie die bilder wie die COhen brothers;=wenn ihr den origiNALfilm gesehen habt, (.) das sind auch so weite bilder im SCHNEE und so was,*“ (RHG10, Z 846–851; vgl. auch die Analysen der hier verwendeten Praktik des *Managens divergenter Wissensbestände* in Abschnitt 7.1.1.

Auf der Formulierungsebene werden Hinweise auf die Gestaltung von Serien an Aussagen wie, dass etwas „extra“ oder „bewusst“ gemacht wurde, deutlich. Beispielsweise ko-konstruieren Paul, Igdir und David gemeinsam die Aussage, dass Serien manchmal mit den Erwartungen der Rezipient*innen brechen: „*PAU: ja das, das [is aber EXtra gemacht;] IGD: [das is IMmer genau das Gegenteil] [was passiert;] DAV: [ja aber das is,] ja das is, das is ja nich ohne GRUND extra so;*“ (Anhang V: MNG13, Z. 695–700). Auch im Kontext der Diskussion darum, ob CSI eine „richtige Serie“ (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 8.1.1) sei, argumentiert Lara dafür, indem sie darauf verweist, dass einzelne Handlungselemente aus früheren Episoden später wieder aufgegriffen werden: „*das ist SCHON so; wenn du dir das*

bewusst ANgucken würdest, dass irgendwas passiert am anfang zum beispiel der STAFfel, und die LETZte folge, (.) greift das dann wieder AUF.“ (Anhang I: EMS51, Z. 688–692), wobei sie sich mit der Praktik des *Empfehlens eines Rezeptionsmodus* (Z. 689; vgl. Abschnitt 7.1.4) epistemisch als K^+ positioniert. Diese Funktion erfüllt auch die Kritik an den Produktionspraktiken von RTL, die Ole und Johann in Bezug auf SCHWIEGERTOCHTER GESUCHT üben (OST 11, Z. 734–813; für eine ausführliche Analyse vgl. Beispiel 18, S. 139) und über die sie sich gemeinsam als Experten vergemeinschaften.

Bei der Frage nach der Gestaltung von Serien spielen Qualität und Wertungen eine Rolle. Diese Bewertungen sind eng mit der Frage nach narrativer Komplexität (vgl. Abschnitt 8.1.3) und dem Trivialitätsdiskurs (Abschnitt 8.2.2) verbunden. Dazu zählen Gesprächsbeiträge, die dezidiert auf die Produktionsebene Bezug nehmen: So setzen beispielsweise die Teilnehmenden die eingespielten Lacher eines Studiopublikums mit dem Attribut „*BILLig*“ gleich (RHG10, Z. 555–572, vgl. auch die Analyse in Beispiel 37). Die gleiche Zuschreibung verwenden die Teilnehmer gegenüber Kurzserien auf Pro 7 (vgl. Anhang II: EMS53, Z. 443–463). Dass diese Serien ‚billig‘ produziert wurden, führt in dieser Sequenz allerdings – anders als in Beispiel 37, in der dieser Aspekt zur Aufrechterhaltung von Dissens fungiert – zur Vergemeinschaftung über die wechselseitige Vergewisserung der Geringschätzung und damit einhergehenden Belustigung über diesen Serientyp. Verknüpft mit der Frage nach ‚billigen‘ Produktionen ist der Aspekt der Kommerzialisierung. Explizit kritisiert Burim diesen Prozess: „*also ich finde was äh serien oft TÖtet, ist der kommerzielle geDANke dahinter;=natürlich jede serie wird erstmal (.) geMACHT? (.) um GELD zu verdienen.*“ (Anhang I: EMS1, Z. 533–536). Dabei wird deutlich, dass er nicht den Aspekt des Geld-Verdienens an sich negativ bewertet, sondern insbesondere die „Unkreativität“ der Produzent*innen am Beispiel der Serie SUPERNATURAL (Z. 533–560) kritisiert – etwas, was auch beispielsweise Ole als negativ anführt (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 876–891).

Auch die an der Produktion beteiligten Schauspieler*innen scheinen für die Interagierenden relevant zu sein – nicht nur, wenn sie eine Serie verlassen (vgl. Abschnitt 8.1.4 oder Beispiel 23). So wird die Besetzung der Serie MORD MIT AUSSICHT mit Theaterschauspieler*innen argumentativ als Beleg für eine hohe Qualität angeführt (RHG10, Z. 878–886; vgl. Beispiel 20, S. 148), während ‚nicht türkisch aussehende‘ Schauspieler in türkischen Serien als „*HEFtig*“ betitelt werden (Anhang V: MNG13, Z. 816–848). Unabhängig von der Bewertung, die Igdır mit dieser Zuschreibung vornimmt und die sich weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ einordnen lässt, wird an der Äußerung dennoch erkennbar, dass Darsteller*innen im Zuge von Brüchen mit Erwartungen interaktiv als hervorstechend markiert und diskutiert werden. Einerseits kann somit Vergemeinschaftung innerhalb der Gruppe oder einer Subgruppe hergestellt werden, andererseits wird über so hinzu-

gezogenes serienexternes Wissen (vgl. Abschnitt 7.1.2) auch Selbstpositionierung als Experte oder Expertin und damit auch eine Abgrenzung von den anderen betrieben.

8.1.6 Zusammenfassung: Prototypische Vorstellungen

Die Teilnehmenden nutzen als im common ground verortete, medienprodukt-bezogene Wissens Elemente als Ausgangspunkt für Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten. Vergemeinschaftung findet entweder in der Gesamtgruppe oder innerhalb von Subgruppen über die gegenseitige Vergewisserung bezüglich der Elemente, die sie kennen und ähnlich bewerten statt, d.h. über das, was interaktiv als *prototypisch* angesehen wird. Dazu zählt beispielsweise, dass Serien als vorgegebener Gesprächsgegenstand beibehalten werden sollten und dass sie sich von Filmen durch die Länge abgrenzen (Abschnitt 8.1.1). Dabei zeigen die Teilnehmenden an, dass sie sich bewusst sind, dass durch Postproduktion bestimmte Wirkungen erzeugt werden (Abschnitt 8.1.5). Serien teilen sie teilweise in Kategorien ein, die entweder konventionalisierten Genres entsprechen oder individuelle Zuschreibungen umfassen. Diese Kategorien dienen in erster Linie der Verständnissicherung und der wechselseitigen Vergewisserung geteilter Bedeutungen (Abschnitt 8.1.2). Bezüglich der Erzählstruktur sind sich die Teilnehmenden weitgehend einig, dass es auf der einen Seite eher prototypisch episodensorientierte – die sich auszeichnen durch die Merkmale Abgeschlossenheit, Wiederholung und Nutzen für Unterhaltungszwecke – und auf der anderen Seite eher prototypisch fortsetzungsorientierte Serien gibt, die eine fortlaufende Geschichte erzählen, die zum Nachdenken oder gar Lernen anregen, weil sie mit den Erwartungen brechen (Abschnitt 8.1.3). Für die Handlung spielen Figuren zwar eine wichtige Rolle, allerdings werden sie selten namentlich eingeführt. Zudem ordnen die Teilnehmenden Figuren bestimmten Typen zu und erkennen, dass Figuren Identifikationsangebote für Rezipient*innen bereithalten (Abschnitt 8.1.4).

Über diese narratologischen Aspekte erfolgt Distinktion vor allem über eine unterschiedlich vorgenommene evaluative Positionierung in Bezug auf diese Elemente. Insbesondere mit dem Aspekt der Komplexität werden unterschiedliche (Qualitäts-)Erwartungen und -Ansprüche an die Serienproduktion gestellt. Distinktion wird also einerseits überwiegend über eine abweichende Bewertung eines Elements, das als prototypisch behandelt wird, hergestellt. Andererseits kann Distinktion auch über die abweichende Einordnung einer Serie oder eines Serientyps als prototypisch etabliert werden. Besonders deutlich wird das in den Analysen zu *HOW I MET YOUR MOTHER* (Abschnitt 7.3.3), in der sich die Jugendlichen zwar einig über die Kategorisierung der Serie als Soap sind, eine Subgruppe

sie allerdings als *prototypische* Soap einordnet und eine andere Subgruppe dafür argumentiert, sie als *abweichend* vom Prototypischen zu verstehen. Dann wird der eigene Geschmack als individuell und vom Prototypischen abweichend – im Sinne von *doing being extraordinary* – dargestellt. Dafür können die Teilnehmenden ihr Wissen über diese Elemente zeigen und mittels der in Abschnitt 7.1 beschriebenen Praktiken sich zugleich als Expertin oder Experte positionieren, die es besser und anders wissen.

8.2 Orientieren an normativen Vorstellungen in rezeptionsbezogenen Interaktionen

In diesem Abschnitt werden Fälle betrachtet, in denen rezeptionsbezogene Aspekte relevant gesetzt werden. Damit werden Positionierungsobjekte erfasst, die Erwartungen sowohl an das Medienprodukt aus Rezipient*innenperspektive als auch an das Rezeptionsverhalten kommunizieren. Die Analyse zeigt, dass sich die Teilnehmenden an normativen Vorstellungen orientieren, die Serien als Medienprodukte in Form von Bewertungen der Handlungslogik (Abschnitt 8.2.1) und der (Rezeption von) Serientypen (Abschnitt 8.2.2) sowie den adäquaten rezipient*innenseitigen Umgang mit dem narrativen Status Quo bzw. der Weitergabe von Medienwissen (Abschnitt 8.2.3) umfassen. Weiterhin betreffen die normativen Erwartungen auch das individuelle Rezeptionsverhalten, das im Hinblick auf seine *Angemessenheit* (Abschnitt 8.2.4) diskursiv verhandelt wird.

Der Konversationsanalyse folgend wird diese Orientierung einerseits anhand von auf der interaktiven Oberfläche erkennbaren Phänomenen wie nuancierte Bewertungen, Fremdpositionierungen und Rechtfertigungen und Formulierungsaufwand für Aussagen mikroanalytisch rekonstruiert und andererseits wird mit den Interagierenden kulturell und medial geteiltes Wissen als Ressource zur Interpretation genutzt (vgl. Abschnitt 4.2 und 2.1). Die Unterkapitel sind folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird eine kurze thematische Einführung gegeben, dann folgen zwei bis drei exemplarische Transkriptausschnitte, die im Hinblick auf die Frage nach normativen Orientierungen der Teilnehmenden analysiert werden.

8.2.1 „serien die ihre eigene LOGIK brechen“ – Narratologische Plausibilität als Bewertungsmaßstab

Ein zentrales Kriterium, anhand dessen die Jugendlichen ihre Präferenzen für bestimmte Serien begründen, ist das der narratologischen Plausibilität. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden den Anspruch kommunizieren, dass Serien der Logik

der erzählten Welt folgen sollten und Serien (auch) danach bewerten, ob bzw. wie sie diese Erwartung erfüllen. Es werden im Folgenden ein Transkriptausschnitt analysiert, in dem dieses Kriterium sehr explizit benannt und elaboriert wird (Beispiel 35, S. 230), sowie eine Sequenz, in der das Agieren einer Figur kritisch im Hinblick auf Plausibilität diskutiert wird (Beispiele 36 oder 24).

(35) UNlogische dinge sind ja oKE;

853 JOH: UNlogische dinge sind ja oKE;
 854 so lange sie aufeinander baSIeren wenigstens;
 855 aber bei FLASH,
 856 kannst du nich auf der EInen seite vor pistolenkugeln,
 857 und allem möglichen WEGLaufen?
 858 (.) ZEITsprünge machen,
 859 und die maTErie verändern,
 860 und an ANDererseits,
 861 [die]
 862 ROB: [matErie] verändern lernt er erst ganz SPÄT;
 863 VER: [ja das find ich aber OHne schieß;]
 864 JOH: [ja das GEHT doch [((unverständlich))]
 865 ROB. [((unverständlich))]
 866 OLE: man BAUT ja dann ne alternative realität auf;
 867 und dAs muss man halt LOGisch machen;
 868 JOH: RICHTig;
 869 =das muss WENigstens aufeinander begründet [sein;]
 870 VER: [nein] ich finde
 EINFach,
 871 man überTREIBT voll;
 872 bei richtig vielen serien überTREIBT man einfach voll am ende;
 873 =so am anfang ist das immer noch so [ganz] oKAY,
 874 JOH: [ja;]
 875 VER: und norMAL?
 876 (.) und dann überTREIben die mit ihren fünfzig univErsen und,
 877 was weiß ICH,
 878 und dann DENKST du so,
 879 =was ist LOS mit euch;
 880 [weil die einfach,]
 881 OLE: [((unverständlich))]
 882 SEV: [((unverständlich))]
 883 VER: [die haben alle einfach keine iDEEN mehr,
 884 also REden die,
 885 NEHmen die,
 886 (-) die (.) !DÜM!mste idee ever?
 887 (.) och wir nehmen n [neues] uni!VER!sum.
 888 OLE. [es,]

889 VER: (.) YAY;

OST11, 51:39–52:19

Diese Sequenz ist in eine Diskussion um Superheldenserien wie THE FLASH und BATMAN eingebettet, denen die Interagierenden zuvor einen unlogischen Handlungsverlauf attestiert hatten (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 852). Der nun folgende Transkriptauszug beginnt mit Johanns Relativierung, dass „UNlogische dinge [...] ja oKE“ (Z. 853) seien, sofern sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen würden (Z. 854–861). Er erhält im Anschluss starke Zustimmung der anderen Interagierenden (Z. 863–889). Johann stützt seine Argumentation auf eine exemplarische Serie (THE FLASH), in der bestimmte Handlungselemente nach alltagsweltlichem Verständnis nicht plausibel erscheinen (Pistolenkugeln ausweichen, Zeitsprünge machen und Materie verändern können; vgl. Z. 856–859). Der zweite Teil des Kontrasts, den Johann hier projiziert (Z. 860), wird aufgrund von Überlappungen nicht weiter ausgeführt, da Robert ihn inhaltlich korrigiert und damit auch eine K^+ -Position beansprucht. Roberts Äußerung wird jedoch interaktiv nicht weiter relevant, stattdessen elaboriert Ole Johanns These, indem er den Anspruch an Serien so formuliert, dass die „alternative realITÄT“, die aufgebaut wird, „halt LOGisch“ gemacht werden sollte (Z. 866–867). Die Partikel „halt“ deutet auch hier wieder auf als geteilt angenommenes Wissen hin. Tatsächlich signalisiert Verena in Form von als ironisch gerahmter Redewiedergabe mit diversen extreme case-Formulierungen ein hohes Maß an Zustimmung (Z. 863, 870–880). Es wird deutlich, dass sich die Teilnehmenden mittels der gemeinsamen Belustigung über unlogische Handlungselemente und Produktionsentscheidungen vergemeinschaften. Zudem offenbaren die Jugendlichen aber auch implizites Wissen über die Prinzipien fiktionaler Werke, die einen „plausiblen Weltentwurf“ (Abraham 2012: 21) konstruieren sollten.

Die so thematisierte Handlungs(un)logik als Bewertungsmaßstab funktioniert als Vergemeinschaftungsinstrument, wenn sich alle Beteiligten evaluativ einig sind (Beispiel 35). Gleichmaßen kann sie in den vorliegenden Daten aber auch als ein potentieller Auslöser für Distinktionsaktivitäten fungieren, wenn einzelne Teilnehmende eine Serie oder Figurenhandeln als „unlogisch“ bezeichnen, ohne dass diese Einschätzung von allen gleichermaßen geteilt wird. Beispielsweise werden sowohl Bilel bei der Diskussion der Serie ARROW – wie sie in Abschnitt 7.1.4 analysiert wurde – als auch Gisem über BOLLYWOOD-Produktionen (vgl. Abschnitt 7.1.3) in den Zugzwang gebracht, zu begründen, warum die Figuren in den Serien, die sie gerne schauen und gut kennen, *sehr wohl* plausibel und logisch handeln. Anhand eines weiteren Fallbeispiels wird dieser bisweilen sehr fein kalibrierte Aushandlungsprozess analytisch rekonstruiert:

(36) *es macht !SINN!*

228 JAN: [ich] FAND,
 229 (.) ich fand die war gut geMACHT,
 230 aber ich fand der hauptcharakter für mich zu (geTRAGEN);
 231 LEO: clay,
 232 JAN: clay;
 233 LEO: doch, (.) [ich FAND] den clay war symPATHisch,
 234 KAT: [do:ch;]
 235 LEO: war interessant ZUzu[gucken,]
 236 JAN: [ich] fand der ist,
 237 war n bisschen überTRIEben das ganze;
 238 LEO: <<leise und schnell>(das war doch nich überTRIEben);
 239 JAN: (ja [das,])
 240 FRI: [wie,]
 241 in welchem beZUG stand der zu der;
 242 (.) zu der Töten?
 243 LEO: [ähm]
 244 JAN: [ja] er er ER stand auf sie,
 245 und sie stand auf IHN;
 246 =aber die waren nicht,
 247 (.) zuSAMmen [(oder so;)]
 248 KAT: [ja das war n bisschen] [kompliziert] so;
 249 LEO: [müdes interESse]
 [an ihm]
 250 JAN: [geNAU;]
 251 [und es] WAR aber,
 252 FRI: [((nickt))]
 253 JAN: [o (.) aber ich FAND,]
 254 LEO: [((lacht))]
 255 JAN: ich fand er HAT,
 256 er hat halt so RICHT;
 257 =er halt SO auf;
 258 so auf (.) Rachezug irgendwie so n bisschen gemacht,
 259 und DAS fand ich [(nich so;)]
 260 LEO: [ja,]
 261 DOCH ich fand,
 262 =ich fand ich-
 263 =also fand ich auch gut motivIERT weil das
 [(is so (unverständlich))]
 264 KAT: [aber ich] FAND der war s-
 265 ich FAND der war;
 266 der war n bisschen so äh (.) speZIELL der charakter,
 267 =das war hat voll gUt so gepasst für den HAUPT[charakter;]
 268 LEO: [JA]
 das war so,
 269 ja aber das war vielleicht das proBLEM;

270 dass er [ZU speziell] war;
 271 JAN: [n bisschen zu,]
 272 LEO: zu [kliSCHEE]haft;
 273 JAN: [ja:]
 274 LEO: der war halt der kliSCHEE,
 275 (.) AUßenseiter kann man so sagen von,
 276 JAN: (ich fand) ähm,
 277 (-) (dann) wo der dieses eine MÄDchen da fast zusammenschlägt;
 278 weil sie irgendwie den gleichen SPIND nimmt,
 279 das fand ich irgendwie alles n bisschen.
 280 KAT: ja ja gut das [IS_es halt;]
 281 LEO: [ja:,]
 282 doch DOCH,
 283 [aber ich find das macht alles SINN] weil;
 284 KAT: [das hat mich AUCH aufgeregt;]
 285 LEO: ich ich ich MAG [nich,]
 286 JAN: [es macht] !SINN!,
 287 [aber ich] find_s,
 288 LEO: [ich f-]
 289 ich find man KANN,
 290 man kann es sich nich VORstellen;
 291 wenn sich jemand [UMbringt;
 292 desWEgen,]
 293 JAN: [(oKE das kann man nich ja;)]
 294 LEO: und das,
 295 (-) find ich das jetzt nicht irgendwie UNmotiviert (oder,)
 296 f hat mich nich geSTÖRT in der serie;
 297 dass ich jetzt nich DENke,
 298 JAN: <<pp>>((unverständlich))>
 299 LEO: <<p>(weiß nich;)>
 300 ((Blicke zur Tür, Katharina dreht sich um))
 301 KAT: ((unverständlich))

RHG10, 4:19–5:20

Dieser Ausschnitt entstammt der über einen längeren Zeitraum andauernden Diskussion um die Serie 13 REASONS WHY. Weitere Transkriptausschnitte dazu werden zum einen in Abschnitt 7.2.4 (Beispiel 26) unter der Frage nach epistemischen Positionierungen von Sophie als auch in Abschnitt 8.2.4.1 (Beispiel 43) unter dem Aspekt emotionaler Involviertheit diskutiert. Im Folgenden liegt der analytische Fokus darauf, wie die Jugendlichen das Verhalten der Figur Clay, die Jan in die Interaktion einbringt (Z. 230), im Hinblick auf Plausibilität darstellen und einschätzen. Ausgehend von Jans Zuschreibung, Clay sei „übertrieben“ dargestellt worden (Z. 232–239), verengt sich dann der Fokus auf die Frage, ob die Figur in nachvollziehbarer Art und Weise filmisch inszeniert wurde. Nach einer kurzen Zwi-

schensequenz, in der zu Zwecken der Gesprächspartizipation die verschiedenen Wissensbestände der Beteiligten gemanagt werden (Z. 240–252, vgl. auch Abschnitt 7.1.1), schließt sich eine diskursive Aushandlung zwischen Jan, Katharina und Leon an, in der sie die Motive der Hauptfigur einer kritischen Interpretation unterziehen (Z. 253–297).

Zunächst ist bemerkenswert, dass anders als in den meisten anderen Fällen, in denen Figuren diskutiert werden, die Hauptfigur hier mit ihrem Namen benannt wird (Z. 231–233; vgl. Abschnitt 8.1.4). Damit wird die Grundlage dafür geschaffen, sich diskursiv tiefer mit der Handlung zu befassen, anstatt abstrakter und distanzierter über die Serie zu sprechen. Jan kritisiert, dass für ihn die Figur „zu geTRAgen“ (Z. 230) sei und dass sie „n bisschen überTRIEben“ (Z. 237) dargestellt wird. Dem widerspricht Leon mit der Bewertung, dass er Clay „sympAthisch“ (Z. 233) fände, und es interessant fand, ihm „ZUzugucken“ (Z. 235). Damit sind zwei gegensätzliche Positionierungen in Bezug auf die Figur etabliert, die sich zunächst noch auf subjektive Bewertungen stützen, die im Folgenden elaboriert werden. Dafür greifen die Jugendlichen auf figurenbezogenes, prototypisches Wissen zurück: „kliSCHEE, (.) AUßenseiter“ (Z. 272–273), der „so auf (.) RAchezug irgendwie so n bisschen gemacht“ hat (Z. 258), wofür sie einzelne Szenen aus der Serie als Beleg rekonstruieren (Z. 276–279). Auch, wenn sich die Beteiligten darin einig sind, dass der Charakter „speziell“ (Z. 266, 270) sei, beginnt Leon schließlich mit einer außer-serienweltlichen Begründung für die möglicherweise aus Rezeptionsperspektive nicht nachvollziehbaren Beweggründe des Protagonisten, der den Suizid der weiblichen Hauptfigur verarbeiten muss: „man kann es sich nich VORstellen; wenn sich jemand UMbringt“ (Z. 291). Damit zieht Leon eine Parallele zur Alltagswelt, in der die Beteiligten – augenscheinlich – keine vergleichbaren Erfahrungen haben bzw. sie es als unwahrscheinlich markieren, diese Erfahrung machen zu müssen. Diese Unmöglichkeit zur Perspektivübernahme, die in anderen Zweifelsfällen den Jugendlichen ein hilfreiches Instrument an die Hand gibt, um Handlungsstränge und Figurenkonzeptionen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu überprüfen, verhindert daher in letzter Konsequenz ein finales Urteil zur Plausibilität. Deutlich wird diese Interpretation auch daran, dass die anderen Jugendlichen Leon diesbezüglich zustimmen (Z. 293) und es keine weiteren Widersprüche oder Aushandlungen gibt.

Insgesamt gesehen stellt diese Art der Themenbehandlung jedoch einen Einzelfall im Korpus dar. Ansonsten liegt der Fokus eher auf vergnüglicher Vergemeinschaftung, wie in Beispiel 35). Auch Magnus bewertet in Form einer extreme case-Formulierung Serien, die „ihre eigene LOGik brechen“ (Z. 763) sehr negativ. Als Beispiel führt er die Serie UNDER THE DOME an, in der Figuren sich offenbar ohne Schwierigkeiten über in der Serienwelt herrschende Regeln hinwegsetzen können. Plausibilität kann sich nicht nur auf das „Brechen ungeschriebener Regeln“, sondern auch auf „Plot Twists“ beziehen. So wird beispielsweise die sukzessive

interaktiv heruntergestufte Bewertung der Serie SHERLOCK – dieser Prozess wird ausführlich in Abschnitt 7.3.2 analysiert – erst dadurch ausgelöst, dass sich die Interagierenden darin einig sind, dass die letzte Staffel „so *verWIRrend*“ (OST11, Z. 1047) war und „*die [...] so viele PLOT twists reingebaut [haben]*“ (Z. 1063). Auch wenn Deppermann (1997) darauf hinweist, dass Verwirrung in Medientexten sowohl „Rezeptionsproblem“ als auch „-attraktion“ sein kann, behandeln die Teilnehmenden in den vorliegenden Daten Verwirrung eher als ein „Rezeptionsproblem“. In Abschnitt 7.1.2 wurde bereits diskutiert, dass Glaubwürdigkeit in doppelter Hinsicht – als Maßstab für die Teilnehmenden selbst sowie für den Interaktionsgegenstand – eine zentrale Rolle zukommt. Dabei greifen die Jugendlichen zur Argumentation auf Erfahrungs- und Weltwissen zurück – oder legitimieren, warum das eben *nicht* möglich ist, wie in Beispiel 36. So trägt die Diskussion um (Un)Logik eher zur Distinktion als zur Vergemeinschaftung bei, wenn sie sich in der Bewertung hinsichtlich der Erfüllung des Plausibilitätsanspruchs nicht einig sind.

8.2.2 „MAINstream-“ vs. „kultivIERte“ Serien – Implizite Verweise auf gesellschaftliche Wertungen von Populärkultur

Anknüpfend an den Umgang der Teilnehmenden mit Serien unterschiedlicher Komplexität(sgrade) (vgl. Abschnitt 8.1.3) wird im Folgenden anhand zweier Fallbeispiele herausgearbeitet, wie sie die gesellschaftlich damit verbundenen Wertungen relevant setzen. Damit verweisen die Jugendlichen implizit auf normative Vorstellungen, dass Quality TV eine ‚sinnvollere‘ und höher angesehene Freizeitbeschäftigung darstelle als die Rezeption populärkultureller Serien, die ‚nur‘ der Unterhaltung dienen (vgl. theoretische Ausführungen in Abschnitt 2.1.3).

Besonders auffällig ist die Orientierung an normativen Vorstellung in zwei Sequenzen unterschiedlicher Gruppen, in denen die Teilnehmenden auf explizite Kategorisierungen von Serientypen (vgl. Abschnitt 8.1.2) in argumentativen Kontexten zurückgreifen. Diese expliziten Verweise beziehen sich auf die schon im Titel des Abschnitts anklingenden Ethnokategorien *kultivierte Serien* (RHG10, Z. 591, Beispiel 37) sowie *Mainstream-Serien* (EMS51, Z. 944, Beispiel 38). Es wird zunächst beschrieben, wie diese Ethnokategorien jeweils interaktiv kontextualisiert sind, bevor analytisch nachgezeichnet wird, wie sich die Jugendlichen an den damit einhergehenden normativen Implikationen orientieren.

Die Sequenz, in die die Kategorisierung von ‚kultivierten‘ Serien eingebettet ist, wurde im Hinblick auf die Gesprächsorganisation und Positionierungsdynamiken bereits in Abschnitt 7.3.3 (Beispiele 32 und 33) analysiert. Mit Katharina, Friederike, Sophie und Oliver sowie Jan und Leon haben sich zwei Subgruppen gebildet, die die Serie HOW I MET YOUR MOTHER zwar einvernehmlich der Kategorie

Soaps zuordnen, sie dabei aber als Kritiker*innen bzw. Unterstützer*innen sehr unterschiedlich bewerten (vgl. Analysen in Abschnitt 7.3.3.). Der hier gewählte Ausschnitt beginnt, nachdem die beiden Gruppen je unterschiedliche Ebenen zur Bewertung relevant gesetzt haben. Auf der einen Seite kritisieren Katharina, Friederike, Sophie und Oliver den als ‚billig‘ markierten Produktionskontext (vgl. dazu auch Abschnitt 8.1.5), auf der anderen Seite heben Leon und Jan die Erlebnisqualität der Serie hervor (vgl. auch Abschnitt 8.2.4.1). Leons Formulierungen ab Z. 583 bereiten nun darauf vor, das Gespräch wieder von den unterschiedlichen Bewertungsebenen zurück zu der Rahmung seiner zu Beginn der Sequenz getätigten Aussage zurückzuführen: Serien, die er nebenbei schaut, rezipiert er lieber auf Deutsch.

(37) man kann ja auch (.) kultiVIERte serien gucken,

576 OLI: [(das sind)] so schlechte WITze (da,)
 577 KAT: [das is ((unverständlich; Drehbewegung mit den Händen))]
 578 JAN: [das sind KEIne schlechten witze;]
 579 OLI: doch das SIND schlechte witze;
 580 LEO: [gut gut gut,]
 581 JAN: [nein;]
 582 OLI: [da (wird gar nicht drüber gelacht) ((unverständlich))]
 583 LEO: [es is ich,
 584 dass es ja nich so dass es]
 585 es es es es ja auch
 586 =gibt ja noch ANDere serien;
 587 aber es is ich find_s ganz GUT,
 588 wenn man so ne MISCHung hat;
 589 =man kann ja auch WIRKlich,
 590 JAN: geNAU;
 591 LEO: kultiVIERte serien gucken,
 592 ((lachen, 3.0))
 593 LEO: ähm,
 594 (-) und also WIRKlich;
 595 es IS so dann,
 596 auch SOAP?
 597 es is (.) BEIdes gut und;
 598 (.) dann,
 599 (-) hat es,
 600 (-) hat einfach n anderen ANspruch;

RHG10, 12:45–13:15

Oliver kritisiert die schlechte Qualität der Witze in *HOW I MET YOUR MOTHER* (Z. 576, 579), während Katharina nonverbal mit einer Drehbewegung ihrer Hände anzeigt,

dass die Serie sehr starken Wiederholungscharakter hat (Z. 577; vgl. auch Abschnitt 8.1.3). Daraufhin kommt Leon den Kritiker*innen argumentativ entgegen, indem er den Umstand, dass es „noch *ANdere serien*;“ (Z. 586) gibt, als eine Art Zugeständnis rahmt. Ähnlich wie sich zuvor die Kategorie „*SOwas*“ interaktiv zu „*soaps*“ (vgl. Analyse in Abschnitt 7.3.3) entwickelt hat, lässt sich in dieser Sequenz auch feststellen, dass die von Leon als „*ANdere serien*“ bezeichneten Produktionen wenig später als „*kultivierte Serien*“ (Z. 591) spezifiziert werden; eine Kategorie, die er wiederum erkennbar als Gegensatz zu *HOW I MET YOUR MOTHER* etabliert (Z. 587–600).

Diese Entwicklung wird im Folgenden mikroanalytisch rekonstruiert, indem Leons Formulierungen und sukzessive Hinführung zu der Kategorisierung im Zusammenspiel mit den anderen Interagierenden betrachtet werden. Er argumentiert zunächst für eine „*MISCHung*“ (Z. 588) verschiedener Serienformate. Damit wehrt er sich gegen einen – nicht dezidiert ausgesprochenen, aber implizit deutlichen – Anspruch, es sei aus normativer Perspektive höher angesehen, *überhaupt keine* Soaps zu schauen. Mit einer generischen „man“-Konstruktion und dem Fokusakzent auf der ersten Silbe von „*WIRKlich*“ hebt er die Allgemeingültigkeit seiner Aussage hervor. Die Intonationskontur am Ende dieser Äußerung verläuft nach oben, woraufhin Jan sehr präzise seine Zustimmung ohne Überlappung platziert (Z. 590). Erst danach führt Leon die andere Komponente der Mischung an, die er als „*kultivierte Serien*“ (Z. 591) bezeichnet. Auch während dieser Äußerung verläuft seine Intonationskontur nach oben und es folgt Gelächter aller Teilnehmenden, einschließlich Leon selbst für drei Sekunden. Zusammengenommen weist Leons Äußerungsgestaltung (Pause, gemeinsames Lachen, Betonung von „*kultiVIERT*“) darauf hin, dass diese Kategorie Attribute enthält, von denen er sich einerseits – scherzhaft – distanziert, er andererseits aber auch um mit den anderen geteiltes Wissen und die geteilte Bedeutung der Eigenschaften dieser Kategorie weiß: Kultivierte Serien bilden eine dichotome Kategorie zu den zuvor thematisierten Soaps, die sich vor allem über ihren unterschiedlichen Anspruch (Z. 600–604) voneinander unterscheiden. Diese Trennung versucht Leon als Ressource zur Legitimation und damit zur interaktiven Bestätigung der *Angemessenheit* seiner Position zu verwenden. Allerdings hat er damit nur bedingt Erfolg, denn die Kritiker*innen gehen nicht darauf ein, sondern verschieben erneut die Bewertungsebenen (hin zu Leons Rezeptionsverhalten als Positionierungsobjekt; vgl. Analyse zu Beispiel 33), woraufhin Leon seine Strategie ändert und seinerseits die Serien-Präferenzen der Kritiker*innen kritisiert (vgl. Beispiel 34).

Leo managt in dieser Sequenz also die komplexe Anforderung, sich einerseits mit den anderen Gruppenmitgliedern zu vergemeinschaften, indem er das Keying (Goffman 1974) der Interaktion in eine scherzhafte Richtung bewegt und für Zustimmung und Verständnis für seine Präferenzen wirbt. Andererseits verteidigt er aber

auch seine eigene, von den meisten anderen Gruppenmitgliedern als abweichend behandelte Position und hält somit Distinktion zu den Kritiker*innen aufrecht. Im Mittelpunkt stehen hier also keine epistemischen Differenzen – alle Gruppenmitglieder stimmen darin überein, dass die Serie als ‚billig‘ positioniert werden kann (Z. 564) –, sondern die Frage, inwiefern das Abweichen von als normativ behandelten Vorstellungen „guter Serienrezeption“, d.h. die Rezeption von Serien, die nicht unter Trivialitäts- und Manipulationsverdacht (vgl. dazu Ausführungen in Abschnitt 2.1.3) stehen, legitim ist.

Im Folgenden wird mit Beispiel 38 ein Fall analysiert, in dem eine Gruppe eine vergleichbare Kategorisierung vornimmt. Für das Verständnis der Sequenz ist als vorheriger Kontext bedeutsam, dass Burim konstant seine Lieblingsserie (OZ – HÖLLE HINTER GITTERN) in Abgrenzung zu den Präferenzen der anderen Gruppenmitglieder positioniert. Das wird seit Beginn des Gesprächs deutlich, als er den Rest der Gruppe als eindeutig K^- bezüglich der Serie fremdpositioniert: „die werdet ihr zu !TAU!sendprozent nicht kennen,“ (Anhang I: EMS51, Z. 068). Im weiteren Verlauf der Interaktion erläutert er mehrmals Handlungselemente und die Plotstruktur dieser Serie und sichert sich damit jeweils über eine längere Zeit hinweg das Rederecht. Außerdem betont er, ihm sei bei der Rezeption von Serien der Aspekt der Charakterentwicklung sehr wichtig und begründet diese Präferenz mit der Serie. Daraufhin entfaltet sich eine Diskussion um prototypische Figuren (vgl. Ausführungen in Abschnitt 8.1.4), an die der folgende Ausschnitt anschließt:

(38) *aber vielleicht weil wir immer so nur diese MAINstream serien gucken.*

- 934 BUR: m: nein.
 935 (-) das [GIBT es nicht in (der serie;)]
 936 STE: <<p>[oKE. dann hat der ((unverständlich)) sowas>
 937 BUR: [die SErie, die serie ist nicht (als),]
 938 LAR: [aber weißt du was ich;]
 939 JUD: [die;;]
 940 STE: [also weil,]
 941 aber das sind so die [sachen] die es IMmer irgendwo gibt.
 942 (-) [so.]
 943 JUD: [ja:,]
 944 LAR: [ja] aber vielleicht weil wir immer so nur diese
 [MAINstream serien gucken.]
 945 STE: [diese (xxx)]
 946 BUR: [((unverständlich))]
 947 JUD: [aber SErien sind ja auch einfach geSCHMACKSsache so;]
 948 BUR: [dAs ist der PUNKT.
 949 (-) das ist der punkt.]

Stephanie hatte Burim zuvor wiederholt nach bestimmten Figurentypen in Oz – HÖLLE HINTER GITTERN gefragt. Nun reagiert sie zunächst leise auf Burims erneute Zurückweisung ihres Typisierungsversuchs von Figuren (Z. 936), den sie aus einer K^- -Position heraus formuliert. Da es sich um eine überlappende Äußerung handelt, ist sie inhaltlich schwer zu verstehen. Sie schüttelt dabei leicht den Kopf und die Vermutung liegt nahe, dass sie ihre Verwunderung über Burims Negierung ausdrückt. Gestützt wird diese Interpretation durch ihre anschließende mit „also weil“ (Z. 940) eingeleiteten generalisierende und auf prototypische Vorstellungen (Abschnitt 8.1) verweisende These „aber das sind so die sachen die es IMmer irgendwo gibt.“ (Z. 941). Zugleich setzt Burim mit einer Elaborierung an (Z. 938), die jedoch unvollständig bleibt und kommunikativ erfolglos ist. Judith, die Stephanie auch zuvor schon Unterstützung ihrer Aussagen signalisiert hatte – indem sie die von Stephanie aufgezählten Figurentypen reformuliert und ergänzt hat (Z. 862–863) –, stimmt ihr in dieser Sequenz erneut zu (Z. 943).

Bemerkenswert ist nun Laras Äußerung, mit der sie eine mögliche Erklärung für Stephanies Verwunderung formuliert: „ja aber vielleicht weil wir immer so nur diese MAINstream serien gucken.“ (Z. 944). Vergleichbar mit Leon in Beispiel 37 nimmt sie eine Kategorisierung vor, von der sie sich im gleichen Zuge abgrenzt, denn sie malt mit den Fingern der rechten Hand Anführungszeichen in die Luft, während sie „MAINstream“ artikuliert. Die Bedeutung ihrer Aussage ließe sich folgendermaßen paraphrasieren: Sie selbst und (fast) alle anderen Mitglieder dieser Gruppe außer Burim rezipieren „Mainstream-Serien“. Da ihnen aus diesem Grund die Rezeptionserfahrung mit Serien, die nicht für ein Massenpublikum konzipiert wurden, fehlt, können sie eine nicht typische Figurenkonstellation nicht nachvollziehen. Durch das inkludierende „wir“ unterstützt sie die Distinktion zwischen Burim und dem Rest der Gruppe. Somit festigt sie ebenfalls Burims Positionierung seiner Serie als *außergewöhnlich*, da sie diese von populären Produkten abgrenzt. Mit den Attributen, die die von ihr gewählte Kategorisierung evoziert, verweist sie implizit auch auf die damit zusammenhängende normativ niedrigere Bewertung bezüglich der Unterkomplexität populärkultureller serieller Formate. So führt auch Lara eine komplexe Positionierung zwischen Vergemeinschaftung und Distinktion durch. Einerseits vergemeinschaftet sie sich mit den anderen Gruppenmitgliedern und verstärkt so die Distinktion, die Burim zuvor erfolgreich etabliert hatte. Andererseits vergemeinschaftet sie sich aber auch mit Burim, indem sie ihn mit einer positiven Zuschreibung fremdpositioniert und ihm damit weiterhin die epistemische Autorität und Expertise für komplexere Serienformen zuweist. Zugleich signalisiert sie Verständnis für seine Position – im Unterschied zu Stephanie und Judith – und kommuniziert ihm damit, auch eine gewisse Affinität zu seiner Position zu haben.

Die Mehrfachpositionierung, die sowohl Lara als auch Leon mutmaßlich aufgrund des Kooperationsprinzips (vgl. Abschnitt 6.1.2) vornehmen, ist im Hinblick auf Praktiken des face-work potentiell heikel. Denn Rezipient*innen, die unter dem Verdacht stehen, triviale Serien zu schauen, stehen oft unter dem Zugzwang, Gründe dafür angeben, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Unterhaltung und Entspannung nach Schultagen, die mangelnde Zeit usw. (vgl. dazu jeweils Analysen in Abschnitt 8.1.3 und 8.2.4.3). So wird auch verständlich, warum Laras Erklärungsversuch interaktiv nicht aufgegriffen oder weiter relevant gesetzt wird. Stattdessen beendet Judith die Sequenz mit der generalisierenden Aussage „*aber SERien sind ja auch einfach geSCHMACKSsache so*“ (Z. 947). Damit entschärft sie die Situation, indem sie den Fokus von normativ aufgeladenen Wertungen hin zu subjektiven Begründungen für Präferenzen verschiebt (vgl. dazu auch die Analysen in Abschnitt 7.1.3). Burim ko-konstruiert diesen Schlichtungsversuch, indem er ihr bekräftigend zustimmt (Z. 948–949). Auch Leon wagt sich auf schwieriges Interaktions-Terrain im Hinblick auf face-work, indem er sich selbst – aufgrund seiner Rahmung natürlich nur teilweise – abspricht, ‚kultivierte‘ Serien zu bevorzugen. Anders als Judith ist er jedoch nicht erfolgreich damit, das Gespräch wieder auf die Ebene der subjektiven Bewertung zu verschieben (vgl. Analysen zu Beispiel 34). Auch wenn die beiden hier analysierten Fälle sehr explizit auf Vorstellungen populärkultureller Trivialitätsvorwürfe Bezug nehmen, zeigt sich in dem gesamten Korpus, dass sich die Jugendlichen auch implizit daran orientieren und dazu positionieren. Sie indizieren ein Spannungsfeld, über das sie das Wissen anzeigen, dass es Medienformate gibt, die (eher) gesellschaftlich angesehen sind, d.h. solchen Serien, die nicht primär zur Unterhaltungszwecken produziert und rezipiert werden, sondern die komplexer sind, bei denen mehr nachgedacht werden muss, sich Zusammenhänge nicht auf den ersten Blick erschließen usw. Letztlich bildet diese Dichotomie den Überbau für die in Abschnitt 8.2.4 analysierten Spannungsfelder, die das angemessene Rezeptionsverhalten betreffen.

8.2.3 „aber nicht SPOIllern oke?“ – normativer Umgang mit divergenten und optionalisierten Wissens(be)ständen

Während in Abschnitt 7.1.1 herausgearbeitet wurde, dass mit der komplexen Anforderung, verschiedene Wissensstände und -bestände in angemessener Art und Weise zu adressieren, epistemische Autorität beansprucht werden kann, liegt in diesem Abschnitt der Analysefokus auf den interaktiven Konsequenzen, wenn einer Person *zu viel* Wissen in Bezug auf eine Serie vermittelt wird, d.h. wenn jemand gespoilert wird. Gothe und Lechner (2012: 177) definieren Spoiler als die „Bezeichnung [, die sich] im Internet insbesondere im Kontext der Bereitstellung

von Informationen zu fiktional-narrativen Unterhaltungsangeboten als Kennzeichnung von Informationen etabliert [hat], die über einen – wie auch immer jeweils bestimmten – hegemonialen status quo einer Narration hinausgehen“. Der Begriff ist mittlerweile über online-Diskurse hinaus im alltäglichen Sprachgebrauch verankert und wird auch im Duden sowohl als Substantiv³ als auch als Verb aufgeführt.⁴

Die Teilnehmenden orientieren sich explizit oder implizit an der Gruppennorm, dass die Gespräche ‚spoilerfrei‘ verlaufen sollen (z.B. Anhang I: EMS51, Z. 044–045; Anhang VI: RHG10, Z. 109, 111, 114, 834). Im Folgenden werden vier Fälle analysiert, in denen Spoilern in unterschiedlicher Weise relevant wird. In Beispiel 39 erfolgt absichtsvolles Spoilern seitens eines Gruppenmitglieds, während in Beispiel 40 absichtslos gespoilert wird. In Beispiel 41 wird rekonstruiert, wie die Interagierenden allgemein den Stellenwert von Spoilern für die Serienrezeption verhandeln. Abschließend wird die Bedeutung von agenslosem Spoilern diskutiert.

(39) das war doch KLAR dass das passiert;

520 JOH: ist das [DEIN stift,]
 521 ROB: [was (hat denn) [eigentlich]] [JEder geguckt;]
 522 [=PRISON break,]
 523 SON: [ja;]
 524 JOH: [((unverständlich))]
 525 SON: [((unverständlich))]
 526 VER: PRISON break;
 527 ROB: [(ja gut is)]
 528 OLE: [stranger [things und] breaking [BAD;]
 529 SEV: [((unverständlich))]
 530 VER: [stran]
 531 breaking [BAD;]
 532 SON: [da;]
 533 OLE: [ahh::;]
 534 ROB: [(hab ich nicht)]
 535 VER: BREAKing [bad [is cool;]]
 536 SEV: [das hab ich] ANgefangen;]
 537 OLE: [hab ich gerade noch MAL,]
 538 [n paar folgen von geSEHen;]
 539 JOH: [aber ich HAB,]
 540 VER: [ich (.) bin noch nicht DURCH;]
 541 also [nich SPOIlern bitte;]
 542 SEV: [bestimmt hat irgendwer [auch thirteen reasons]
 [WHY geguckt,]]

³ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spoiler> [zuletzt abgerufen: 01.06.2021].

⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/spoilern> [zuletzt abgerufen: 01.06.2021].

543 JOH: [((unverständlich)) welche
SENDung?]

544 OLE: [WALter white stirbt;]

545 VER: hä,

546 ROB: wer hat das [NICH geguckt;]

547 JOH: [oh:: mein GO:TT;]

548 [du bist so ein ARSCH.]

549 VER: [<<lachend>oh go(h)ott>]

550 SEV: [was,]

551 OLE: [das] weiß JEDer;

552 JOH: SOLL ich ihn schlagen,

553 VER: !ICH! [aber nich;]

554 SEV: [wer stirbt,]

555 OLE: [((unverständlich))]

556 ROB: WAS denn.

557 VER: is mir eGAL;

558 JOH: [ist der nich (unheilbar KRANK,)]

559 SEV: [WAS hast du gesagt,]

560 =WAS hat [der gesagt,]

561 OLE: [ja natÜrlich;]

562 das war [doch KLAR] [dass das passiert;]

563 ROB: [was,]

564 VER: [ich WUSSte das aber [nicht;]]

565 SEV: [bei wa,]

566 [bei breaking] BAD,

567 ROB: [WAS denn;]

568 OLE: ja,

569 SEV: is doch KLAR,

570 =der hat doch KREBS;

571 VER: ja:.,

572 [aber ich wollte dass das IN der serie passiert;]

573 JOH: [höy is doch KLAR, ((lacht))]

574 SEV: ja ICH [hab,]

575 JOH: [ja] denkst du [mal NACH,]

576 SEV: [ich hab] mir das schon [geDACHT;]

577 JOH: [(WALter;)]

578 [(halt;)]

579 VER: ((lacht))

580 OLE: [als] ob das n happy END hat.

581 ROB: ((lacht))

582 VER: <<lachend>kann ich nich HOFFen?>

583 OLE: oke an sich is es SCHON;

584 (-) ja;

585 VER: oke,
586 [hör einfach auf zu REden;]

OST, 27:08–27:51

Nachdem die Gruppe zunächst auf der Suche nach einem neuen Positionierungsobjekt war, das dem Kriterium größtmöglicher Partizipation entspricht (Z. 520–531), dreht sich das Gespräch im Folgenden um die von Verena etablierte Serie *BREAKING BAD*, zu der alle Beteiligten ihren epistemischen Status kommunizieren (Z. 532–540). Trotz Verenas Bitte, sie nicht zu spoilern (Z. 541), verrät Ole ihr das Ende der Serie (Z. 544). Johann bemerkt die Implikationen von Oles Äußerung noch vor Verena und es folgt eine scherzhaft gerahmte Beleidigungs-Interaktion zwischen Johann, Verena und Ole (Z. 547–549). Sowohl Ole als auch Sevcan relativieren daraufhin die Spoiler-Handlung damit, dass das Ende narratologisch vorhersehbar sei (Z. 558–582). Bevor Ole weitere Handlungselemente verraten kann (Z. 583–586), etabliert die Gruppe mit *THE WALKING DEAD* ein neues Positionierungsobjekt. In den vorliegenden Daten ist dieser Fall in der Form tatsächlich einmalig.⁵ *Absichtsvolles Spoilern*, wie Ole es hier gegenüber Verena praktiziert, findet sich sonst nicht. Im Folgenden wird zunächst der Akt des Spoilerns analysiert, dann die Folgebehandlungen sowohl des Spoilernden und der Gespoilerten als auch die Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder.

Oles Formulierung „*hab ich gerade noch MAL, n paar folgen von geSEHEN*“ (Z. 537–538), die implizit darauf verweist, dass er die Serie gut kennt, nutzt Verena, um wiederum explizit ihren epistemischen Status zu kommunizieren (Z. 540) und daraus die Bitte um das Vermeiden von Spoilern (Z. 541) abzuleiten. Im Folgenden laufen mehrere Gesprächsstränge parallel und augenscheinlich registrieren nicht alle Beteiligten vollständig alle Gesprächsbeiträge (Z. 542, 546, 550, 554, 556). Daher scheint Oles Spoiler – er thematisiert den Tod des Protagonisten am Ende der Serie – auf den ersten Blick in parallelen Äußerungen unterzugehen. Er adressiert die Äußerung offenbar an Verena gerichtet, da er sie währenddessen die ganze Zeit ansieht. Sie erwidert den Blick jedoch nicht, sondern formuliert zunächst ein Verständnisproblem: „*hä*,“ (Z. 545). Erst als Johann bemerkt, dass Oles Äußerung als bewusster Spoiler konzipiert ist – erkennbar an seiner Interjektion und der darauffolgenden Beleidigung (Z. 547–548) –, wird Verena ebenfalls darauf aufmerksam. Sie reagiert mit dem von Lachpartikeln begleiteten Ausruf „*oh go(h)ott*“ (Z. 549) und hält eine Hand vor ihr Gesicht. Sowohl ihre Reaktion

⁵ Lediglich teilweise vergleichbar ist eine weitere Sequenz zwischen Ole und Sevcan, die in Abschnitt 9.1.4 analysiert wird.

als auch Johanss Beleidigung und scherzhaft gerahmtes Angebot an Verena, ihn – als Person, die direkt neben ihm sitzt – zu „*schlagen*“, (Z. 553) ko-konstruieren Oles Normverletzung als erfolgreich: Verena wurden *zu viele* und *unerwünschte* Informationen vermittelt.

Diese Normverletzung wird in der darauf folgenden Aushandlungssequenz aufgrund einer Reihe von Rechtfertigungen sichtbar, die sowohl von Ole als auch von Sevcans vorgetragen werden. Letzteres ist insofern bemerkenswert, als Sevcans zuvor angegeben hatte, die Serie bisher noch nicht beendet zu haben (Z. 536), so dass sie theoretisch ebenfalls durch Oles Aussage gespoilert wurde. Sie vergemeinschaftet sich darin jedoch nicht mit Verena, sondern mit Ole, indem sie seiner Äußerung gerade *keinen* Spoiler-Charakter zuschreibt (Z. 576).⁶ So versuchen dann beide zu erklären, dass der Tod der Hauptfigur aufgrund seiner Krankheit vorherzusehen war (Z. 551, 561–562, 569–570). Mit ihrer wiederholten Betonung, dass dieses Handlungselement als selbstverständlich angenommen werden kann („*das weiß Jeder*“, Z. 551 und „*das war doch KLAR dass das passiert*“, Z. 562 bzw. „*is doch KLAR*“, Z. 569), positionieren sie sowohl sich selbst als auch Verena epistemisch in komplexer Art und Weise: Erstens beanspruchen sie für sich selbst einen hohen epistemischen Status, da sie signalisieren, über ein fundiertes Medienwissen (vgl. Abschnitt 7.1.2) zu verfügen, das es ihnen erlaubt, allein auf der Grundlage der Serienexposition deren narrative Entwicklungen zu antizipieren; sie orientieren sich also eher an prototypischen Vorstellungen (Abschnitt 8.1) serieller Erzählungen. Zweitens verankern sie dieses Wissen als generell im common ground vorhanden. Drittens sprechen sie Verena die Kenntnis von genau diesem common ground ab. Sie werten also das ‚epistemische Defizit‘, den Handlungsfortgang angemessen antizipieren zu können, höher als Verenas von sich aus kommunizierten K^- -Status. Darüber legitimieren sie ihre Argumentation, dass Oles Äußerung nicht als Spoiler zu klassifizieren ist. Diese Positionierung greift auch Johann auf, indem er die Fremdpositionierung Verenas – weiterhin scherzhaft gerahmt – noch zuspitzt und verstärkt: „*höy is doch KLAR, ((lacht)) ja denkst du mal NACH*“, (Z. 573, 575).

Verena dagegen verteidigt ihre Position der Gespoilerten und hält die Zuschreibung von Oles Äußerung als Spoiler aufrecht. Sie argumentiert auf verschiedenen Ebenen gegen Oles und Sevcans Position. Zunächst distanziert sie sich selbst sehr stark von der generalisierten Zuschreibung, dass „*Jeder*“ (Z. 551) das wüsste („*ICH! aber nicht*“, Z. 553 und „*ich WUSste das aber nicht*“, Z. 564). Als schließlich der Verweis auf ihren eigenen K^- -Status aufgrund des entstandenen epistemischen Positionierungsgefüges nicht mehr ausreicht, verweist sie auf die Implikationen

⁶ Wenig später behandelt Ole Sevcans Anspruch, von ihm zu GAME OF THRONES gespoilert worden zu sein, jedoch als nicht legitim (vgl. Abschnitt 9.1.4).

der Normverletzung durch Spoilern, die nicht das rationale Nachdenken über eine Serie, sondern deren subjektive Rezeption betreffen: „*aber ich wollte dass das IN der serie passiert;*“ (Z. 572). Damit weist sie auf das Kernproblem des Spoiler-Akts hin, das vorrangig moralischer Natur ist. Denn indem (relevante) Wissens Elemente über den Fortgang einer Serie *außerhalb* der Serienrezeption erworben werden, wird der ästhetische – und diese Serie betreffend letztlich auch emotionale, vgl. auch Abschnitt 8.2.4.1 – Genuss gestört.⁷ Dieser Genuss besteht darin, wie an Verenas Äußerungen deutlich wird, weiterhin Spannung und Überraschung über den Fortgang – hier: das „*HOFFen*“ (Z. 582) auf ein Happy End – einer Serie zuzulassen, so dass nicht der Drang, weiter schauen zu müssen (vgl. dafür Abschnitt 8.2.4.2) verloren geht. Ihre durchgehend von Lachen geprägten Äußerungen (Z. 549, 579, 582) deuten jedoch darauf hin, dass sie ebenfalls daran mitarbeitet, die Sequenz als Scherzinteraktion zu rahmen. Möglicherweise betreibt sie damit auch face-work, da Johann, der sich zuvor mit ihr vergemeinschaftet hat, nun ‚die Seite gewechselt‘ hat (von Z. 547–548 über Z. 558 zu Z. 573–575). Letztlich behält sie kommunikativ aber das letzte Wort, indem sie Ole erfolgreich untersagt, weitere potentielle Spoiler zu BREAKING BAD zu äußern (Z. 586).

Dieser einzige Fall von absichtsvollem Spoilern zeigt letztlich, dass eine solche Gruppennorm-Verletzung auch – neben ihrer Funktion als Frotzel-Aktivität und Beziehungsmanagement – mit epistemischer Positionierung und Selbstdarstellung zusammenhängt, d.h. dass Ole sich bewusst über die Regel des Nicht-Spoilerns hinweggesetzt hat, um epistemische Autorität zu beanspruchen. Er hat die divergenten Wissensstände in der Gruppe damit zwar nicht angemessen gemanagt, positioniert sich aber trotzdem als Experte – nur eben nicht bezogen auf die konkrete Serie, sondern auf die narrative Gestaltung von Serien auf abstrakterer Ebene. Dennoch wird an den unterschiedlichen Reaktionen von Sevcan und Verena auch deutlich, dass Spoiler interaktiv erst als solche bestätigt bzw. ratifiziert werden müssen. Im Kontrast dazu wird im Folgenden ein Fall absichtlosen Spoilerns analysiert, der ebenfalls in den vorliegenden Daten einmalig ist:

(40) *das !DARFST! du nicht sagen,*

1097 LAR: aber (guck mal) bei game of thrones fand ich zum beispiel;
 1098 richtig (xxx);=ne,
 1099 (.) ich hätte (einfach) nie gedacht dass in der;
 1100 (.) LETzten folge von staffel EINS,
 1101 (-) wurde der ja gekÖPFT ne?
 1102 BUR: das ist KRASS,

⁷ Im eigentlichen Wortsinn, da der Begriff in seinem englischen Wortursprung *verderben* oder *ruinieren* bedeutet.

- 1147 [wo BIST du jetzt,]
 1148 LAR: [(ich versuch das zu vergessen);]
 1149 BUR: wo BIST du jetzt,
 1150 wo BIST du jetzt,
 1151 STE: tschü:ss,
 1152 FO: ah moMENT noch;
 1153 ((Laras Antwort ist nicht weiter dokumentiert, da die Forscherin an
 dieser Stelle Schokolade als Dankeschön verteilt
 und die Kamera ausstellt))

EMS51, 21:10–22:01

Diese Sequenz bildet insofern ebenfalls eine Ausnahme, als sie *nach* offizieller Beendigung der Gruppendiskussion stattfindet. Mit dem Ende der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunde hatte die Forscherin zuvor das Gespräch unterbrechen müssen (vgl. Abschnitt 5.1.1), die Kamera läuft jedoch noch weiter. Die Teilnehmenden werden gebeten, ihre selbst gewählten Alias-Namen für die Datenauswertung auf einem Zettel zu notieren.⁸ Während Judith damit beginnt, führen Lara und Burim leise ein Gespräch über *GAME OF THRONES*; Niko und Stephanie beobachten sie dabei. Lara fordert die Bestätigung für ihre Bewertung des ersten Staffelfinales ein, in dem Ned Stark unerwarteterweise geköpft wurde (Z. 1097–1108). Burim stimmt ihr zu und bewertet dieses Handlungselement als Teil des ästhetischen Stils der Serie (Z. 1109–1110), wodurch er sich zunächst noch mit ihr vergemeinschaftet. Dann jedoch führt er mit Joffreys Tod ein weiteres Handlungselement als Beleg für das narrative Prinzip der Serie, dass jederzeit Figuren sterben können (vgl. auch Abschnitt 9.1), an. Er rahmt seine Äußerung jedoch so, dass er nicht das Ereignis selbst relevant setzt, sondern dass ihn insbesondere der *Zeitpunkt* des Ereignisses innerhalb der Serie „*AUFgeregt*“ (Z. 1113) habe. Während er zu einer Begründung ansetzt, rekontextualisiert Lara seine Äußerung als Spoiler (Z. 1114) und es folgt eine sehr lange Entschuldigungssequenz (Z. 1117–1150).

Auffällig ist Laras sichtbare Veränderung von Mimik und Körperhaltung innerhalb von Sekunden, wie sie in den Abbildungen 8.1 bis 8.3 dargestellt wird. Während Burim noch erläutert, dass „*so [...] die ganze serie halt AB[läuft]*“, (Z. 1109), schaut sie ihn an (vgl. Abbildung 8.1), um vermutlich das Rederecht an einem passenden TRP zu wählen (Z. 1111). Bis zu dem Zeitpunkt, an dem Burim das Wort „*gestorben*“ (Z. 1113) artikuliert, bleibt ihre Mimik neutral. Direkt danach scheint sie jedoch die Bedeutung seiner Aussage erfasst zu haben und sowohl ihre Augen als auch ihr Mund weiten sich (Abbildung 8.2). Sie beugt sich schnell mit dem

⁸ Hierbei handelte es sich um die erste Aufnahme. Bei späteren Erhebungen wurde dazu übergegangen, den Alias-Namen in die Kamera zu sprechen; vgl. Ausführungen in Abschnitt 5.2.

Oberkörper nach vorne und vergräbt das Gesicht in den Händen (Abbildung 8.3), während sie ihn parallel zu seiner Äußerung sehr laut artikuliert adressiert: „*das !DARFST! du nicht sagen,*“ (Z. 1114).



Abb. 8.1: BUR: so läuft die ganze serie halt AB,

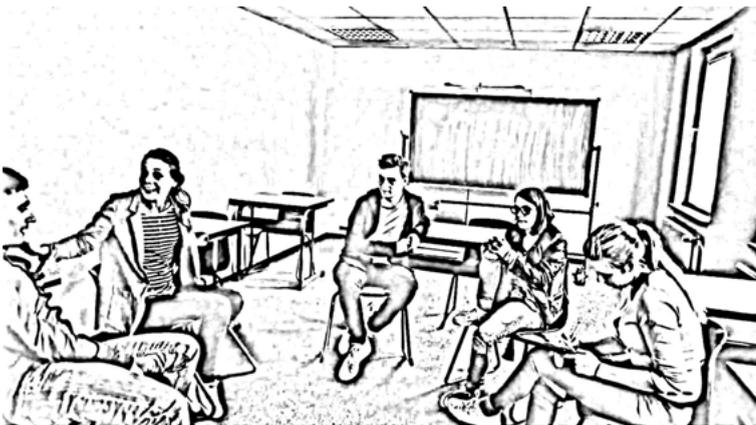


Abb. 8.2: BUR: also dass JOFFrey; erst so spät gestorben ist



Abb. 8.3: LAR: < <f>das !DARFST! du nicht sagen,>

Auch wenn sie hier den Begriff nicht benutzt, wird erkennbar, dass Burim gerade – unbeabsichtigt – die dem Spoilern zugrunde liegende Handlung vollzogen hat, indem er Lara einen zu hohen epistemischen Status zugeschrieben hat und ihr aus diesem Grund *zu viel* Wissen übermittelt hat. Während Niko und Stephanie, die die Interaktion beobachten, zu lachen beginnen (Z. 1115–1116), konstruiert Burim – im Unterschied zu Ole in Beispiel 39 – keine Scherzinteraktion oder etabliert weitere Fremdpositionierungen gegenüber Lara, sondern signalisiert Einsicht in seine Normverletzung (Z. 1117–1118). So besteht die nachfolgende Aushandlungssequenz aus Reparaturen seitens Burim, um Laras tatsächlichen epistemischen Status herauszufinden (Z. 1128–1150). Da Lara jedoch keine genaue Angaben zu ihrem aktuellen Stand in Bezug auf Staffeln oder Episoden machen kann, bleibt sein Versuch, darüber zu argumentieren, dass Lara die von ihm gespoilerte Handlung zeitnah selbst sehen wird (Z. 1126–1127), unratifiziert (Z. 1149–1150). Lara bietet als alternative Lösung dagegen mehrfach an, Burims unerwünschte Wissenskommunikation schlicht „zu vergessen“ (Z. 1145, 1148).

Auch in diesem Fall wird deutlich, dass Spoilern ein Prozess ist, der interaktiv vollzogen wird. Der reine Wissenstransfer muss von der Adressatin oder dem Adressaten erst zu einer spoilernden Handlung *gemacht* werden. Das geschieht, indem signalisiert wird, dass das übermittelte Wissen *zum jetzigen Zeitpunkt unerwünschtes* Wissen darstellt. Der Unterschied zwischen absichtsvollem (Beispiel 39) und absichtslosem (Beispiel 40) Spoilern liegen in der Folgebehandlung durch die Spoilernden, die den Spoiler entweder ebenfalls als solchen anerkennen und versuchen, Schadensbegrenzung zu betreiben oder den Spoiler an sich zu relativieren und/oder mit Verweis auf die eigene epistemische Autorität und

Medien-Wissen zu legitimieren. Der folgende Transkriptausschnitt beinhaltet einen Fall, in dem Beteiligte berichten, dass sie gespoilert wurden, woraufhin Spoiler aus einer Meta-Perspektive diskutiert werden:

(41) spoiler sind eh das SCHLIMMste;

1057 VER: ich fand die einfach KACke.
 1058 (1.5)
 1059 VER: wei:l (.) ich geSPOilert wurde von meiner schwester;
 1060 (1.7)
 1061 ROB: spoiler [sind eh] das SCHLIMMste;
 1062 VER: [(das war)]
 1063 OLE: also die haben [so viele] PLOT twists reingebaut,
 1064 VER: [is ECHT so;]
 1065 das is [EINFach,]
 1066 SEV: [Mhm,]
 1067 VER: ja;
 1068 JOH: [wenn man immer der ERStE ist in der sendung kann man nicht
 gespoilert werden;]
 1069 SEV: [das war so verWIRrend irgendwie,
 1070 (.) (das) war seine SCHWEster?
 1071 und bla bla BLA,]
 1072 VER: ja,
 1073 ROB: das SCHLIMme ist aber,
 1074 [du bist !NIE! der erste;]
 1075 VER: [ich find die dritte STAFFel,]
 1076 ROB: es gibt Immer einen der vor dir die serie schon geGUCKT [hat;]
 1077 VER: [jap;]
 1078 JOH: [nein]
 gibt_s NICH;
 1079 ROB: doch;
 1080 JOH: [nein;]
 1081 OLE: [(xxx)]
 1082 VER: nein aber ich fand am [ende von sherlock dritte staffel war
 das voll das] [(krasse) ENde;]
 1083 ROB: [das is (.) !TAU!sendprozentig so;]
 1084 JOH: [wenn die sendung] RAUSkommt,
 1085 [guck ich sie mir AN;
 1086 bums FERTig.]
 1087 VER: [die haben das einfach zu (KRASS gemacht;)]
 1088 OLE: ja;
 1089 VER: WELche sen[dung;]
 1090 JOH: [is] eGAL,
 1091 es geht um_s prinZIP;
 1092 VER: ey es kommt [drauf an WANN_s rauskommt,]
 1093 ROB: [((lacht))]

1094 VER: game of thrones is,
 1095 äh [(letztes mal) um zwei UHR rausgekommen so;]
 1096 ROB: [das SCHLIMMste is ja,
 1097 irgendwie dein] (.) dein
 kumpel is !EI!ne folge weiter als du?
 1098 (-) [und er REdet?]
 1099 VER: [und er SPOIlert] [dich einfach.]
 1100 ROB: [und du REdest] mit dem über die serie,
 1101 und er SO,
 1102 digga hast schon die neue FOLge geguckt?
 1103 JOH: und du so NEIN;
 1104 (.) ich ver,
 1105 SAG dir was passiert;
 1106 [(ich so) [fick dich;)]]
 1107 ROB: [ja::;)]]
 1108 VER: [ja das [is so KACke;]]
 1109 OLE: [(bei mir hat)] einer den EISdrachen
 gespoilert;
 1110 VER: oh BITte;
 1111 (1.4)
 1112 JOH: ja richtig BLÖ:D?
 1113 würd mich überhaupt nich JÜcken;
 1114 ROB: ich weiß nich mal worüber ihr jetzt REdet;
 1115 VER: game of thrones;

OST11, 57:29–58:19

Diese Sequenz wurde bereits unter dem Aspekt, dass Verena sowohl ihre epistemische als auch evaluative Haltung herunterstuft, in Beispiel 31 analysiert. Hier steht im Folgenden im Vordergrund, dass sie als Begründung für ihre veränderte Bewertung der Serie SHERLOCK anführt, dass sie von ihrer Schwester „geSPOIlert wurde“ (Z. 1059), was zu einer Aushandlung der im Folgenden zentralen Frage führt, wie „schlimm“ Spoiler sind (Z. 1061–1113).

Auslöser ist Roberts generalisierende Aussage „*spoiler sind eh das SCHLIMMste*“ (Z. 1061). In dieser Hinsicht kommt es zu einem Schlagabtausch zwischen Johann und Robert (Z. 1078–1083), die sich gegenteilig zu dem Stellenwert von Spoilern positionieren. Johann widerspricht Robert mit seiner These, man könne nicht gespoilert werden, sofern „*man immer der ERSte ist in der sendung*“ (Z. 1068). Seine und später Verenas Versuche, Johanns Argument zu widerlegen (Z. 1076, 1083, 1094–1095, 1100–1102), schlagen jedoch fehl, da Johann weiter davon ausgeht, es sei problemlos möglich, eine Serie sofort nach deren Erscheinen zu rezipieren (Z. 1084–1086, 1112–1113). Johann plädiert als Lösung für das Spoilerproblem also für eine schnelle und kumulierte Serienrezeption (vgl. dazu Abschnitt 8.2.4.2),

während Robert argumentiert, dass Spoilern auf einer moralischen Ebene zu bewerten ist, da damit gegen implizite Normen verstoßen wird (vgl. Beispiele 39 und 40). Bemerkenswert daran ist, dass Johann kurzfristig Vergemeinschaftung mit Robert signalisiert, als er dessen Beleg-Erzählung, die ein inszeniertes Gespräch zwischen einem Kumpel und ihm selbst umfasst, fast nahtlos Roberts Erwartungen entsprechend (Z. 1107) fortführt (Z. 1103–1106) und sogar Roberts Erzählerstimme übernimmt (Z. 1106) – nur um sich daraufhin genau davon wieder zu distanzieren (Z. 1112–1113).

Eine mögliche Interpretation dafür, dass sich die beiden voneinander distinktiv positionieren, könnte in einem unterschiedlichen Verständnis des Serien-Begriffs und Erfahrungen mit der Serienrezeption begründet sein. Johann benutzt während der Gruppendiskussion fast durchgängig den Begriff „Sendung“ sowohl für konkrete Serien als auch für einzelne Episoden (vgl. dazu auch Verenas Reparaturinitiierung in Beispiel 21, Z. 459, 461) und bezieht sich vorrangig auf Formate, die im Fernsehen ausgestrahlt werden, da er angibt, im Unterschied zu Robert kein Netflix oder ähnliche Plattformen zur Serienrezeption zu nutzen (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 236).⁹ Spoiler scheinen also nicht nur interaktiv manifestiert und bestätigt werden zu müssen, sondern werden auch abhängig von den eigenen Rezeptionsgewohnheiten und -erfahrungen in unterschiedlichem Maße beurteilt.

In den Beispielen 39, 40 und 41 ist immer eine konkrete Person – sei sie der Gesprächsgruppe zugehörig (Ole und Burim), abwesend (Verenas Schwester) oder imaginiert (Roberts Kumpel) – für den Akt des Spoilerns verantwortlich. Sowohl Roberts generalisierende Formulierung „*spoiler sind eh das SCHLIMMste*“ (Z. 1061) als auch Formulierungen in anderen Fällen innerhalb der Daten weisen darauf hin, dass oft auch agensloses Spoilern relevant gesetzt wird. So berichtet beispielsweise Jan davon, dass er in Bezug auf *GAME OF THRONES* gespoilert wurde, allerdings *ohne* ein auslösendes Subjekt zu nennen (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 728–754). Stattdessen formuliert er den Akt des Spoilerns im Passiv und bezieht sich auf sich selbst mit dem generischen „man“: „*dann wird man voll krass geSPOllert?*“ (Z. 737). Spoilern wird damit zu etwas, das weder absichtsvoll noch absichtslos an einzelne Personen adressiert ist, sondern ein Nebenprodukt von online-Aktivitäten darstellt, wodurch eine größere Distanzierung möglich ist.

Insgesamt legen die Analysen der Sequenzen, in denen Spoiler in irgendeiner Art und Weise in den Gesprächen relevant gesetzt werden, folgende Erkenntnisse nahe: Spoilern ist ein interaktiv hervorgebrachtes Phänomen, wobei die Definitionshoheit dessen, was *als Spoilern* kategorisiert wird, bei der gespoilerten Person

⁹ Als die Gruppe erfährt, dass Johann keinen Netflix-Account hat, teilt Ole ihm mit, dass er Netflix zum „Überleben“ benötigt (OST11, Z. 236).

in Abhängigkeit von deren Rezeptionsgewohnheiten und -erfahrungen liegt. Das zeigt sich an den unterschiedlichen Reaktionen von Verena und Sevcan in Beispiel 39 oder auch an der Folgebehandlung in Beispiel 23, in dem Josefine ebenfalls den Tod einer Hauptfigur preisgibt, ohne dass sich vergleichbare interaktive Konsequenzen ergeben. In Beispiel 40 war der Akt des Spoilerns mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht von Burim intendiert, sondern wurde erst im Nachhinein durch Laras Verhalten als solcher klassifiziert. Für beide Fälle, in denen während der Gruppengespräche selbst Teilnehmerinnen gespoilert wurden, lässt sich eine Tendenz zur performativen Inszenierung des Gespoilert-werdens feststellen. Sowohl Johanns scherzhafte Beleidigung und Angebot, den Spoilernden zu „*schlagen*,“ (Z. 552) als auch Laras sehr körperbezogene Reaktion sowie das offensichtliche Vergnügen der anderen Beteiligten zeigen, dass die Jugendlichen den Verstoß gegen die Gruppennorm fast genüsslich zelebrieren und ihm dadurch erst Relevanz verleihen.

Das lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass beim Spoilern die epistemischen Status von Interagierenden eine besondere Rolle spielen. Während in Alltags- oder institutionalisierter Kommunikation eine Präferenz für den Ausgleich von Wissensasymmetrien vorherrscht (vgl. Ausführungen in Abschnitt 4.3), wird diese Präferenzstruktur im Kontext von serienbezogenen Interaktionen umgekehrt; mehr noch, sie mündet in einem interaktiven Dilemma. Denn, wie die Analysen zu epistemischen Positionierungspraktiken in Abschnitt 7.1 und 7.2 zeigen, sind wissensausgleichende Aktivitäten und das Anzeigen von (ausreichendem) Wissen für Partizipation und damit insbesondere für Vergemeinschaftung und Distinktion einerseits essentiell notwendig. Andererseits besteht aber die Gefahr, durch zu viel Wissenspreisgabe gegen die Norm des Spoilerns zu verstoßen. Da der Wissensstand in Zeiten des optionalisierten Serienkonsums (vgl. Abschnitt 2.1.2) jedoch individuell hochgradig variiert, ist es nahezu unmöglich, die Wissensstände aller Teilnehmenden – insbesondere in heterogenen Mehrparteien-Interaktionen – jederzeit adäquat bedienen zu können (wie in Abschnitt 7.1.1 analysiert). Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Konzeption des Konzepts des *common ground*, die in Abschnitt 10.3 diskutiert werden.

8.2.4 Positionieren im Spannungsfeld angemessenen Rezeptionsverhaltens

Während sich die Analysen in Abschnitt 8.2.1 und 8.2.2 auf die Erwartungshaltung und den Anspruch der Rezipient*innen auf Serien als Medienprodukte bezogen und Abschnitt 8.2.3 die Angemessenheit der Wissensweitergabe im Kontext von Serienkommunikation beleuchtet hat, steht in diesem Abschnitt die Erwartungshaltung in Bezug auf das *Rezeptionsverhalten* der Interagierenden im Vordergrund. In

allen Daten im Korpus thematisieren die Jugendlichen immer wieder die folgenden Aspekte: Die *emotionale Erlebnisqualität während der Serienrezeption* (Abschnitt 8.2.4.1), die *Intensität* (Abschnitt 8.2.4.2) und die *zeitlichen Ressourcen* (Abschnitt 8.2.4.3) der Serienrezeption sowie die Auswahl der *Audiospur* (Abschnitt 8.2.4.4).

Es kristallisiert sich heraus, dass sich die Diskussion dieser Aspekte stets unter der Frage nach der *Angemessenheit* bewegt, d.h. die Teilnehmenden handeln diskursiv aus, zwar emotional involviert zu sein, aber nicht zu viele Emotionen zu zeigen, zwar Zeit in Serienrezeption zu investieren, aber die *richtigen* Zeitpunkte dafür zu nutzen usw. Anhand von jeweils drei bis vier Transkriptausschnitten wird die Bandbreite dieses Angemessenheits-Kontinuums analysiert. Angemessenheit lässt sich analytisch auf der sprachlich-interaktiven Oberfläche rekonstruieren durch die Aushandlung von Bewertungen, Rechtfertigungen, Reparaturen, dem Formulierungsaufwand für Aussagen und komplexere Positionierungssequenzen.

8.2.4.1 Angemessen emotional involviert sein

Emotionale Beteiligung an einer Serie spielt für die Rezeption eine wichtige Rolle (vgl. Abschnitt 2.1.3). Keppler verweist auf das Wechselspiel von Vereinnahmung und Distanzierung, das sich in Gesprächen über Medien erkennen lässt, wobei sie auf der Basis ihrer Analysen konstatiert, dass die „kommunikative Verarbeitung zeigt, dass der Umgang mit Medien sehr häufig eher ein distanzierter und distanzierender ist“ (Keppler 1994: 262). Davon ausgehend wird in diesem Abschnitt analysiert, welche affektive Haltung einer Serie oder Serien im Allgemeinen entgegengebracht wird. Dafür wird das Konzept der Positionierung, wie es für narrative Interaktionsstrukturen modelliert wurde, hinzugezogen (vgl. Abschnitt 3.2.1). Denn die Positionierungsforschung zu interaktiven Erzählungen weist darauf hin, dass eine erzählende Person mit ihrer Erlebnis-Erzählung sich nicht nur in der gegenwärtigen Interaktionssituation positioniert, sondern auch sich selbst als Figur innerhalb der erzählten Geschichte (vgl. u.a. Lucius-Hoene und Deppermann 2004). Diese Möglichkeit zur Mehrfachpositionierung wird für den analytischen Zugriff auf die affektive Haltung gegenüber einer Serie folgendermaßen adaptiert: Eine Person kann in der – zeitlich zurückliegenden – Rezeptionssituation emotional involviert oder distanziert sein. In diesem Fall wird aus analytischer Sicht vom *Rezeptions-Ich* gesprochen, das von den Beteiligten diskursiv – häufig mittels der Ressource *Rekonstruieren* – hergestellt wird. Zugleich kann in der gegenwärtigen Interaktionssituation die emotionale Beteiligung des Rezeptions-Ichs emotional oder distanziert markiert kommuniziert werden. Damit soll nicht impliziert werden, dass die Jugendlichen in der Situation emotional beteiligt *sind*, sondern dass sie emotionale Beteiligung interaktiv mittels Ressourcen und über affektive Displays (Selting 2012, Du Bois und Kärkkäinen 2012) *herstellen*. Insbesondere

wird der analytische Fokus auf die Folge-Behandlungen von Positionierungen, die (Nicht-)Emotionalität markieren, gelegt. Kennzeichnend für die Interaktionen der Jugendlichen ist ein sorgfältiges Ausbalancieren zwischen den Extremen: Sowohl zu emotionales Rezipieren als auch zu distanzierteres Rezipieren ziehen Reparaturen, Elaborierungen, Rechtfertigungen, Argumentationen und Nachfragen nach sich.

Der Abschnitt beinhaltet vier Transkriptausschnitte, die zur Illustrierung dieses Spannungsverhältnisses analysiert werden. Beispiel 42 beinhaltet divergierende Positionierungsmöglichkeiten des emotional bzw. distanziert Rezipierens bzw. darüber Kommunizierens, daher wird es zur Einführung ausführlich analysiert. Anhand des Beispiels 43 wird gezeigt, wie eine emotionale Positionierung interaktiv abgeschwächt wird, während die Beispiele 44 und 45 den unterschiedlichen Umgang mit distanzierteren Positionierungen veranschaulichen. Davon ausgehend werden Prozesse der Vergemeinschaftung bzw. Distinktion analysiert.

(42) ich hab immer angst dass das dann WIRKlich passie(h)iert;

481 MAG: das find ich n bisschen SCHLECHT,
 482 weil das,
 483 .h mittlerWEile gehen die halt an denen vorBEI und.
 484 | (.) stechen die einfach AB; |
 | imitiert Abstechen mit der rechten Hand |
 485 =[und es is (.) halt nor!MAL!;]
 486 NEL: [((lacht)) <<p>zack>]
 487 MAG: das is [n bisschen SCHAdE;]
 488 JOS: [HAST du,]
 489 hast du diese FOLge gesehen wo so;
 490 (.) so_n !RIE!siges feld voller zombies;
 491 das war RICHTig [krass;]
 492 EMI: [tzz:] [((lacht))]
 493 MAG: [mit der] SCHEUe?
 494 (-) die abgebrannt is,
 495 JOS: nein das WAR,
 496 das war [so_n (.) so_n GRAben?]
 497 MAR: [((lacht))]
 498 JOS: da war so;
 499 (-) [keine AHnung;]
 500 NEL: [<<lachend>Josefine (sitzt) hier schon wieder
 richtig [COOL;]>]
 501 JOS: [<<lachend>zwei,]
 502 (.) zweiTAUsend oder so,>
 503 =zweitausend ZOMBies oder so;
 504 .h das war so HEFTig;
 505 (.) ich hab immer Angst dass das dann WIRKlich passie(h)iert;
 ((lacht))

506 EMI: ey wenn man zu lange GUCKT,
 507 =dann fühlt man sich SO krAss;=[ne,]
 508 MAR: [ich] hab criminal MINDS geguckt,
 509 ohne WITZ,
 510 =ich hab die sechste staffel DURCHgeguckt ich bin so behin=
 511 EMI: =[du dachtest einfach] jEder mensch ist potentieller MÖRder;
 512 MAG: [((unverständlich))]
 513 EMI: ich [hab (original),]
 514 MAR: [ich hatte Übel.]
 515 übel so_n,
 516 [ich hatte wirklich so,]
 517 BIL: [das is wirklich (SCHEIße);]
 518 MAR: [SCHEIße ich (will_s jetzt) [(unverständlich)]]
 519 MAG: [(ich hab) (xxx) jetzt;]
 520 EMI: [ich WAR im,
 521 wir waren im] URLaub?
 522 und (Martha) dachte unsere NACHbarn wollen uns UM[bringen;]
 523 LEN: [((lacht))]]
 524 MAR: [<<lachend>ey>]] es,
 525 EMI: [es is SO krank gewesen;]
 526 MAR: [das waren so richtig junge] HOLLänder ne und,
 527 (.) ich dachte die kommen in der NACHT so bei uns-
 528 so (is) das war so richtig [(potentiELL;)]
 529 LEN: [oh nei:n;]
 530 NEL: guckt ihr lieber im [originALton,]

MNG11, 7:38–8:36

Die Sequenz ist eingebettet in eine Diskussion zu der Serie *THE WALKING DEAD*. Magnus und Josefine waren sich zuvor einig, dass die Serie mit der Zeit an Qualität verliert. Magnus begründet seine Bewertung damit, dass das ‚Abstechen von Figuren‘ mittlerweile zur Normalität in der Serie geworden sei (Z. 481–487). Daraufhin bietet ihm Josefine eine Möglichkeit zur Vergemeinschaftung an, indem sie nach seiner Kenntnis einer spezifischen Episode fragt. Diese Episode nutzt sie wiederum als Beleg für eine emotionale Reaktion ihrerseits auf die Serie (Z. 487–505). Emilia und Martha schließen daraufhin eine gemeinschaftlich erzählte Begebenheit zur Rezeption der Serie *CRIMINAL MINDS* im Urlaub an (Z. 506–529). Die Praktik, derer sich Magnus, Josefine, Emilia und Martha hier vorrangig bedienen, ist die des *Managens divergenter Wissensbestände* (Abschnitt 7.1.1), um die eigene epistemische Autorität und die Legitimation ihrer Bewertung zu untermauern. Der analytische Fokus liegt im Folgenden darauf, wie die affektive Haltung gegenüber *THE WALKING DEAD* und später *CRIMINAL MINDS* von den Beteiligten in unterschiedlich hohem Maße angezeigt und sukzessive aneinander angepasst wird.

Während Magnus sich eher distanziert gegenüber emotionalisierenden Inhalten der Serie positioniert, etabliert Josefine eine genau gegenteilige Positionierung, die ihre emotionale Involviertheit während der Rezeption betont. Sprachlich wird Magnus' Positionierung deutlich an seiner starken Betonung des Wortes „*normal*“ (Z. 485), den Partikeln „*einfach*“ und „*halt*“ (Z. 484–485) sowie seiner Geste, die die Beiläufigkeit des Abstechens unterstreicht (Z. 484). Josefine rekonstruiert dagegen überlappend mit ihm eine Szene, von der sie signalisiert, sie während der Rezeption als emotional empfunden zu haben. Die deiktischen Ausdrücke, die sie verwendet, verweisen zwar auf als geteilt angenommenes Wissen, das allerdings verhältnismäßig unkonkret bleibt (Z. 490–491) und auch nicht von Magnus ratifiziert wird (Z. 493–494). Ihre Äußerung ist so konstruiert, dass sie einen hohen Kontrast zu Magnus' Normalitäts-Aussage impliziert: Sie betont sehr stark das Ausmaß der Zombieanzahl (Z. 490) und markiert mit Intensifiern wie „*richtig krass*“ (Z. 491) oder „*so HEFTIG*“ (Z. 504) eine affektive Reaktion, die als Gegensatz zur Magnus' Einschätzungen als ein „*bisschen SCHLECHT*“, (Z. 481) bzw. „*bisschen SCHADE*“, (Z. 487) interpretiert werden kann. Ihre affektive Haltung gegenüber der Szene bringt sie auch mit ihrer Stimme zum Ausdruck, die lauter und ‚gepresster‘ als in anderen Sequenzen wirkt.

Beide Positionen werden von den anderen Teilnehmenden aufgegriffen und unterschiedlich bearbeitet. Auf der einen Seite stimmt Nelli in Magnus' distanzierte Positionierung ein, indem sie seine Geste imitiert, begleitet von der leisen Äußerung „*zack*“, (Z. 486).¹⁰ Emilias „*tzz*“, (Z. 492) oder Nellis Kommentar zu Josefines Sitzposition (Z. 500) deuten darauf hin, dass Josefines Äußerungen interaktiv als unangemessen behandelt werden. Zudem verschiebt Emilia direkt danach Josefines Schilderung ihrer Reaktion auf eine spezifische Szene hin zu einer allgemeineren Ebene, die über *THE WALKING DEAD* als Positionierungsobjekt hinausgeht. Sie kommuniziert zwar inhaltlich eine ähnliche Botschaft, markiert aber eine stärkere Distanz dazu: „*wenn man zu lange GUCKT,=dann fühlt man sich SO krass;=ne*“ (Z. 506–507).¹¹ Auf der anderen Seite knüpft Martha eine *second story* zu *CRIMINAL MINDS* an (ab Z. 508), die sie offenbar mit Emilia zusammen im Urlaub erlebt hat. Beide rekonstruieren abwechselnd ihr Erlebnis, dass sie sich nach ihrer Rezeption der Serie vor ihren Nachbarn gefürchtet hätten. Sie gestalten die affektive Komponente der Erzählung sorgfältig aus: *EMI*: „*du dachtest einfach jEder mensch ist potentieller MÖRder*“, (Z. 511); *MAR*: „*ich dachte die kommen in der NACHT so bei uns*“, (Z. 527) und laden die anderen zu Zustimmung und zur Vergemeinschaftung mit ihnen ein. Ihre Erzählung wird jedoch nur minimal ratifi-

¹⁰ Nelli agiert vergleichbar auch in anderen Situationen (vgl. z.B. in Abschnitt 7.2.1)

¹¹ Auch Emilia agiert an anderer Stelle ähnlich (vgl. z.B. in Beispiel 15).

ziert über zustimmende Bewertungen seitens Bilel und Leni (Z. 517, 529); danach folgt ohne weitere Kommentierung die Überleitung von Nelli zu einem neuen Positionierungsobjekt (Z. 530).

Diese Aushandlungssequenz zur emotionalen Beteiligung wird vorrangig zum Aufrechterhalten von Vergnügen genutzt. So werden sowohl Magnus' Inszenierung (Z. 484) als auch Josefines von Lachpartikeln begleitete Positionierung ihres Rezeptions-Ichs „*ich hab immer Angst dass das dann WIRKlich passie(h)iert,*“ (Z. 505) als nicht ernst gemeint gerahmt. Vergemeinschaftung wird in dieser Sequenz über zwei Aspekte hergestellt: Zum einen zwischen der gesamten Gruppe über Magnus' These, dass die Serie mittlerweile Gewalt als so normal darstellt, dass sie Rezipient*innen nicht mehr stark emotionalisiert. Zum anderen zwischen Josefine, Martha und Emilia, dass im Gegenteil die Emotionalisierung oft als so hoch wahrgenommen wird, dass sie in die Alltagswelt der Jugendlichen zurückwirkt. Zugleich hat letzteres aber auch eine Distinktionsfunktion. Denn während Magnus sich emotional distanziert als jemand positioniert, der emotional distanziert rezipiert, positioniert Josefine sich emotional involviert als eine Person, die emotional involviert rezipiert. Die Folgepositionierungen weisen darauf hin, dass sie jeweils (noch) nicht dem diskursiv als angemessen behandelten Maß entsprechen. Das zeigt sich auch an anderen Sequenzen in den Daten, wie im folgenden Beispiel:

(43) *ich KONnte nich hingucken;*

150 LEO: nee aber thirteen reasons why;;
 151 =ich,
 152 (-) ich muss sagen da war einfach so VOR?
 153 haben sie eigentlich ziemlich-
 154 (.) muss ich sagen die vergewaltigung wurde nich SCHLIMM gezeigt
 und sowas,
 155 also (das war [SCHLIMM schon,])
 156 KAT: [ich fand das TROTZdem] voll schlimm;
 157 LEO: aber,
 158 (.) ja natÜrlich es war extrem !SCHLIMM!,
 159 (.) aber dann kam dieser (extr.-)
 160 =also es wurde ja ALles so:.
 161 relativ in ORDnung [gezeigt;]
 162 KAT: [<<pp>(das is so,)>]
 163 LEO: und dann kam dieser exTREM schlimme moment
 [wo sie sich umbringt,]
 164 JAN: [ja das stimmt;]
 165 LEO: =ich muss sagen ich KONnte nicht hingucken;
 166 [(ich fand)]
 167 KAT: [ja:.,]
 168 LEO: ich fand das so SCHRECKlich;

169 beSONders,
 170 (.) ich hab die serie in zwei TA:gen durchguckkt?
 171 ALLE: ((lachen))
 172 [u(h)und]
 173 FRI: [wie] viele FOLgen?
 174 JAN: [dreizehn;]
 175 KAT: [dreizehn;]
 176 LEO: [u:nd]
 177 LEO: =DREIzehn folgen; ((lacht))
 178 un:d äh:m;
 179 (--) dann wenn man die ganze zeit diesen charaktEr begLEItet
 hat und sowas?
 180 KAT: <<p>ja;>
 181 LEO: und besonders auch mit diesem CLAY;;
 182 so mItterlebt die geSCHICHte?
 183 (.) und dann fühlt man sich so RIChtig rein,
 184 und dann sieht man da irgendwie_in fünf minuten szenen wie
 sie_s VORbereitet perfekt;
 185 =diesen SELBSTmord?
 186 (.) sich dann n SCHÖNES kleid anzieht und die ba:;
 187 (.) ähm;
 188 JAN: <<rall>BADewanne;>
 189 LEO: BADewanne reinsetzt,
 190 KAT: [ja,]
 191 LEO: [und] sich dann diese KEHlen aufsch-
 192 also die:_äh;
 193 FRI: [PULSadern]
 194 JAN: [PULS(schlag)[adern]]
 195 KAT: [[PULSadern;]]
 196 LEO: [pulsadern [aufSCHNEIdet]
 197 KAT: [<<lachend>KEH:le;>]
 198 ((lachen))
 199 LEO: äh:m;
 200 (.) aufSCHNEIdet?
 201 (--) und dann dieses blu:t,
 202 [und dann die] kommt die mutter REIN und der blutübersch,
 203 KAT: [ja:]
 204 LEO: das is SCHRECKlich.
 205 KAT: ja [das ist] schon echt TRAUrig.
 206 LEO: [(also)]
 207 KAT: weil man,
 208 ich WEISS nicht,
 209 =<<rall>ich hab von ner freundin gehört dass das (so) voll
 SCHLIMM sein soll wenn man die serie geguckt hat,
 210 =ich hatte auch voll ANGST dass das (irgendwie) immer
 schlimmer wird?>
 211 (.) und das WAR halt auch am ende voll schlimm schon?

212 Leo: ((nickt)) mHM,

RHG10, 3:04–4:09

Dieser Ausschnitt schließt direkt an Beispiel 26 an und ist zeitlich vor Beispiel 36 angesiedelt. Die Gruppe diskutiert die von Katharina initiierte Frage, welche Serie sie „so richtig krass bewegt“ (Anhang VI: RHG10, Z. 058) habe, woraufhin die Serie 13 REASONS WHY diskutiert wird. Leon hebt die Szene, in der die Hauptfigur Suizid begeht, als besonders aufwühlend hervor (Z. 150–168; 177–203). Im Rahmen einer Nebensequenz wird das Rezeptionstempo kommuniziert (Z. 169–176; vgl. dazu auch Analysen in Abschnitt 8.2.4.2) und abschließend bewertet Katharina die Serie (Z. 204–2012). Im Folgenden wird rekonstruiert, wie Katharina und Leon im Laufe der Sequenz gemeinsam die Frage nach dem emotionalen Erleben der Serie auf der Ebene der ästhetischen Darstellung bearbeiten und sehr unterschiedlich damit umgehen.

So positionieren beide auf der einen Seite ihr Rezeptions-Ich als von der Serie emotional berührt, wenn auch auf verschiedene Handlungselemente bezogen. Das zeigt sich an Leons Äußerung „*ich muss sagen ich KONNte nicht hingucken*“ (Z. 165), mit der er auf die Szene verweist, in der sich die Protagonistin das Leben nimmt. Die Vergewaltigung – ebenfalls ein potentiell emotionalisierendes Handlungselement der Serie – stuft Leon dagegen als „*nich SCHLIMM gezeigt und sowas,*“ (Z. 154) ein. Dieser Aussage widerspricht Katharina: „*ich fand das TROTZdem voll schlimm*“ (Z. 156). Auf der anderen Seite kommunizieren sie in der gegenwärtigen Gesprächssituation ihre emotionalen Positionierungen in unterschiedlicher Art und Weise. Leons Turn-Konstruktionen signalisieren ein hohes emotionales Involvement. So betont er, wie schnell er die Serie rezipiert hat (Z. 170–178), dass er sich in die Hauptfigur hineinversetzt (Z. 179–183, vgl. dazu auch die Analyse zu Beispiel 36) und rekonstruiert im szenischen Präsens sehr detailliert und mit Listen-Intonation die Suizid-Szene (Z. 184–202) sowie seine affektive Reaktion darauf (Z. 204). Katharina schwächt dieses Emotionalitäts-Display jedoch wieder ab, indem sie sich im Anschluss an seine Bewertung „*SCHRECKlich.*“ mit einer deutlich distanzierteren Haltung äußert: „*ja das ist schon echt TRAUrig.*“ (Z. 205). Auch danach elaboriert sie aus einer distanzierten Perspektive unter *Berufen auf die Bewertung anderer* (vgl. Abschnitt 7.2.2), sie habe gehört, dass die Serie schlimm sein soll. Daran anknüpfend signalisiert sie zwar wiederum einen hohen epistemischen Status mit der Formulierung „*und das WAR halt auch am ende voll schlimm schon?*“, allerdings signalisiert sie damit auch eine weniger hohe emotionale Beteiligung als Leon zuvor. Danach wendet sich die Gruppe insgesamt wieder sachlicheren Themen zu (über die zu dem Zeitpunkt geplante zweite Staffel der Serie, Z. 213–224).

Anders als in Beispiel 42 findet hier Vergemeinschaftung über das als geteilt angenommene emotionale Erleben auf die Serie als Ganzes bezogen statt. Da die Teilnehmenden ihre Emotionalität jedoch auf unterschiedliche Handlungselemente (Suizid vs. Vergewaltigung) bezogen markieren, kommt es zu einer interaktiven Herabstufung der Emotionalität und schließlich zu einem Wechsel zu als weniger emotional behandelten Positionierungsobjekten. Im Unterschied dazu zeigen die folgenden zwei Beispiele interaktive Aushandlungen, die entstehen können, wenn das eigene Rezeptionserleben – sei es emotional oder distanziert – aus Sicht der Gruppe zu distanziert kommuniziert wird.

(44) *da hatte ich erstmal n HEULkrampf,*

291 OLE: beLEIdige ich jetzt irgendwen,
 292 =wenn ich sage der club der roten bänder is SCHEIße?
 293 JOH: nein das is !RICH!tige kacke alter;
 294 VER: [das hab ich nie geGUCKT;]
 295 ROB: [((unverständlich))]
 296 SON: aber die LETzte folge die,
 297 (.) ALLerletzte folge war voll [schön,
 298 ich war am WEInen;]
 299 OLE: [ah ja die letzte folge]
 [war echt GUT;]
 300 JOH: [oh::;]
 301 [oh::;]
 302 OLE: [deshalb hab ich das geGUCKT;]
 303 ((lachen))
 304 SEV: [ich mag keine deutschen SErien;]
 305 JOH: [da können wir uns auch noch über greys anAtomy unterhalten;]
 306 SEV: [die sind VOLL schlecht gemacht;]
 307 SON: [greys anAtomy war auch] ganz traurig;
 308 =da musst_ich auch erstmal WEInen.
 309 (.) da hatte ich erstmal_n HEULkrampf,
 310 zwanzig miNuten [(oder so;]
 311 JOH: [wieso DAS] denn;
 312 waRUM.
 313 (0.5)
 314 SON: WEISS ich nicht;
 315 [(war halt traurig)]
 316 VER: [sie ist emPAthisch,]
 317 [lass sie doch;]

Die Gruppe bewertet die Serie CLUB DER ROTEN BÄNDER sehr unterschiedlich (Z. 291–304). Nach einer kurzen Diskussion über GREY'S ANATOMY (Z. 305–310) konfrontiert Johann Sonja mit ihren emotionalen Displays bezogen auf beide Serien (Z. 311–315) und Verena interveniert (Z. 316–317). Im Folgenden wird untersucht, wie die Gruppe Affekt interaktiv behandelt. Dabei wird zunächst sequenziell Sonjas diesbezügliche Positionierung nachgezeichnet, bevor analysiert wird, wie die Gruppe darauf reagiert.

Ole positioniert sich eingangs als jemand, der die Serie CLUB DER ROTEN BÄNDER nicht mag (Z. 291–292). Als Folgepositionierung formuliert Sonja eine von Oles Bewertung abweichende positive Einschätzung der letzten Episode (Z. 296–298), der Ole auch zustimmt und damit seine Bewertung revidiert (Z. 299). Sie begründet ihre Einschätzung damit, dass die Folge „voll schön“ (Z. 297) war und sie deswegen „am WEInen;“ war (Z. 298). An dieser Stelle wird ihre emotionale Positionierung interaktiv nur von Johann aufgegriffen, der sein – vermeintliches – Mitgefühl zwei Mal ausdrückt (Z. 300–301). Nachdem er die Serie GREY'S ANATOMY thematisiert (Z. 305), greift Sonja ihre vorherige Äußerung wieder auf und bewertet diese Serie in Relation zu CLUB DER ROTEN BÄNDER ebenfalls als „traurig“ (Z. 307). Mit „zwanzig miNuten oder so;“ gibt Sonja einen Zeitraum für ihren „HEULkrampf“ (Z. 308–310) an.¹² Damit positioniert sie sich zwar als eine Person, die während der Rezeption emotional hochgradig involviert war; im Unterschied zu Josefine in Beispiel 42 markiert sie allerdings innerhalb der aktuellen Gesprächssituation kaum emotionale Beteiligung (vergleichbar mit Katharinas Positionierung in Beispiel 43). Sie berichtet über ihre Reaktion während der Rezeptionssituation in einer sachlichen Art und Weise, wobei sie anders als andere Teilnehmende in den Daten auch keine Lachpartikeln o.ä. nutzt, um ihre Aussage zu relativieren.

Die interaktive Reaktion darauf besteht darin, dass Johann sie mehrfach nach dem Grund fragt. Die Verwendung von „denn“ und die Betonung auf dem „das“ (Z. 311), die Wiederholung der Frage (Z. 312) mit stark sinkender Intonation sowie die halbsekündige Pause im Anschluss (Z. 313) deuten darauf hin, dass es sich dabei nicht um die erwartete, d.h. präferierte Reaktion auf ihre Äußerung handelt. Sonja antwortet ausweichend: „weiß nich“ und bedient den von Johann etablierten Rechtfertigungszwang zur Elaborierung nicht. Stattdessen antwortet sie erneut sachlich-distanziert mit „war halt traurig“ (Z. 315), ohne eine weitere Begründung zu formulieren. Überlappend dazu findet eine Fremdpositionierung von Verena

¹² Vergleichbares findet sich auch in anderen Daten des Korpus: So äußert Sina, sie habe vierzig von fünfundvierzig Minuten während VAMPIRE DIARIES geheult und positioniert sich emotional beteiligt durch die Formulierung „danach hab ich erst mal ganz lange n halben emotionalen zU-SAMmenbruch“ (Anhang VIII: RGM11, Z. 008–016). Auch diese Positionierung wird im Folgenden abgeschwächt und auf eine sachlichere Ebene verschoben.

gegenüber Sonja statt, die sie an Johann adressiert: Sie weist Sonja die Eigenschaft „emPATHisch“ zu (Z. 316) und markiert seine Nachfrage damit im Nachhinein als unangemessen (Z. 317). Die Reparaturen in dieser Sequenz weisen darauf hin, dass es potentiell heikel sein kann, zu emotional involviert zu rezipieren. Weiterhin kann es interaktiv relevant werden, wenn die Positionierung zwischen dem rekonstruierten Rezeptions-Ich und der gegenwärtig interagierenden Person als nicht passend wahrgenommen bzw. behandelt wird. Das zeigt sich ebenfalls in folgendem Beispiel:

(45) mit so ner geWISsen (-) emotionalen disTANZ

382 TIM: und weil da halt dieser ABgehalfterte,
 383 (.) richtig abartige eklige TYP;=ne,
 384 =der hält so die ganze SERie zusammen;
 385 weil der (.) einfach SOLche schoten dann manchmal bringt,
 386 (-) dann (.) gibt der zum beispiel irgendwie so ner
 krebsskranken irgendwie CRACK?
 387 dann stirbt die da auf den BAHNgleisen (einfach/und dann;)
 388 weil der der einfach noch mal irgendwie be WEISen wollte;
 389 (.) .h dass DER öhm;
 390 (-) AUCH irgendwie wen rumkriegen kann;=ne?
 391 (--> <<lachend>und dann gibt der der CRACK,>
 392 =dann STIRBT die da,
 393 (.) so.
 394 (.) ja;
 395 (-) und dann GEHT er einfach;
 396 [und dann] <<lachend>is die FOLge zu e(h)ende;>
 397 SAS: [oh;]
 398 ((lachen))
 399 TIM: WEISS nich;
 400 (.) halt SO was ne?
 401 SIM: und das stört dich [aber NICH. ((lacht))]
 402 TIM: [dass man das einfach mit] so ner geWISsen,
 403 (--> WEISS nich.
 404 (-) emotionalen disTANZ gucken kann einfach [so;]
 405 (halt) so was WITZiges,
 406 SAS: [(ich hab nur)]
 407 TIM: n BISschen was,
 408 (.) was COOles

Tim beschreibt in dieser Sequenz Szenen aus der Serie SHAMELESS¹³ (Z. 382–396), die er als lustig rahmt (Z. 391, 396). Es folgt eine Frage von Simon, die eine nicht geteilte Bewertung dieser Szene nahelegt (Z. 402). So begründet Tim anschließend im Rahmen mehrerer Äußerungen seine Präferenz für diese Art von Serientyp (Z. 397–408). Der analytische Fokus liegt im Folgenden darauf, wie Tim sich in Bezug auf Emotionalität positioniert und wie die Gruppe darauf reagiert.

Tim positioniert sich als jemand, der eher distanziert als involviert rezipiert und – ähnlich wie Magnus in Beispiel 42 – auf Vergemeinschaftung durch Vergnügen abzielt. Diese Reaktion bleibt jedoch aus und die anderen ratifizieren seine Rahmung nicht. Im Gegenteil: Simon fordert ihn heraus, indem er ihn als jemanden positioniert, den das nicht „stört“ (Z. 401). Damit impliziert er, dass Tims Schilderung der Szene durchaus eine höhere emotionale Beteiligung erforderlich machen würde. Tim bedient den Zugzwang und elaboriert seine Position, die er durch die mehrfache Verwendung von „WEISS nich.“¹⁴ abschwächt: „*dass man das einfach mit so ner geWISSen, (-) WEISS nich. (-) emotionalen disTANZ gucken kann einfach so;*“ (Z. 402–404). Die Formulierung „*emotionale disTANZ*“ beinhaltet mehrere Implikationen: Zum einen bestärkt er seine eingangs formulierte Positionierung des distanzierten Rezipienten, der sich von anderen abgrenzt, zum anderen nimmt er darauf Bezug, dass die Serie (bzw. Serien allgemein) eine emotionale Beteiligung und eine entsprechend kommunizierte Haltung dazu nahelegen. In dieser Gruppe wurde allerdings schon an anderer Stelle zu emotionales Rezipieren mit face-bedrohenden Äußerungen sanktioniert (vgl. auch Analysen in Abschnitt 9.1.1), so dass er hier anscheinend versucht, sich an die gruppenbezogene Definition von angemessenem emotionalen Involvement anzupassen. Diese Interpretation lässt sich auch durch Tims Bewertung der Serie als „*so was WITziges*“ und „*n bisschen was cooles*“ (Z. 405, 407) stützen, mit der er einen Kontrast zu der inhaltlich offenbar vorhandenen Brutalitätsdarstellung der Serie etabliert.

Insgesamt zeigt sich, dass emotionale Involviertheit ein komplexer Aspekt ist, der potentiell sowohl zur Vergemeinschaftung als auch zur Distinktion funktionalisiert werden kann. Szenen, Episoden oder generell Serien, die Gewalt, Tod und Sterben beinhalten, werden so behandelt, dass sie problemlos als emotional involviert diskutiert werden können. Diese Serien oder Szenen können auch ohne Weiteres mit einer affektiven Haltung kommuniziert werden bzw. eine solche Haltung wird zum Teil sogar erwartet (wie in Beispiel 45). Ein Display sehr hoher emotionaler Involviertheit wird jedoch ebenfalls als eher dispräferiert behandelt

¹³ Diese Sequenz wird auch unter dem Aspekt der epistemischen Positionierung von Tim in Beispiel 27 analysiert.

¹⁴ „*weiß nich*“ könnte allerdings auch idiosynkratischer Natur sein, da Tim diese Formulierung sehr häufig produziert.

und in Folgepositionierungen sukzessive abgeschwächt (Beispiele 42 und 43, vgl. auch Anhang VIII: RGM11, Z. 018–021). Interaktiv problematisch scheint auch eine als zu groß wahrgenommene Kluft zwischen der Positionierung des Rezeptions-Ichs und der gegenwärtig sprechenden Person zu sein (vgl. Beispiel 44). Somit kann für diese Daten eine Präferenz für ein etwas höheres, aber nicht zu hohes emotionales Involvement angenommen werden. Letzteres deckt sich mit Keplers Befunden, dass Rezipient*innen sich zwar bis zu einem gewissen Grad von Medien vereinnahmen lassen, in den Gesprächen jedoch eine stärkere Distanz dazu etablieren. Möglicherweise ist dieses Ergebnis jedoch auch der Art der Datenerhebung und insbesondere dem Öffentlichkeitsgrad (Abschnitt 6.1.2) geschuldet, so dass in anderen Kontexten auch andere Präferenzstrukturen denkbar sind.

8.2.4.2 Angemessen intensiv rezipieren

Im Folgenden werden Sequenzen analysiert, die sich sowohl explizit auf Formen der ‚(Serien-)Sucht‘ als auch implizit auf schnellen Serienkonsum, d.h. das so genannte Binge-Watching beziehen, das die Jugendlichen selbst überwiegend als „(durch-)suchten“ bezeichnen.¹⁵ An dieser Stelle wird zunächst noch nicht die quantitative Dimension der in Serienkonsum investierten Zeit in den Blick genommen (dieser Aspekt wird in Abschnitt 8.2.4.3 diskutiert), sondern die Intensität des Serienkonsums, also ob in Form eines ‚Serienmarathons‘ mehrere Episoden oder Staffeln am Stück geschaut werden und den interaktiven Umgang damit. Dennoch sind beide Phänomene natürlich eng miteinander verbunden. Wie bei der Thematisierung emotionalen Involvements verhandeln die Teilnehmenden implizit immer wieder die Frage, wie viel Intensität bei der Serienrezeption angemessen ist. Exemplarisch verdeutlicht das Sophies sequenzinitierende Frage „*ähm aber WENN also wenn ihr so ne serie GUCKT, guckt ihr dann so richtig SCHNELL,=also jeden tag irgendwie so mehrere FOLgen oder,*“ (Anhang VI: RHG10, Z. 302–304), auf die eine „kommt drauf an“-Antwort folgt (Z. 305; vgl. für die Analyse der sich daraufhin entfaltenden Diskussion Abschnitt 7.3.3).

Begonnen wird mit der Analyse von Beispiel 46, in dem Paul sich selbst ex negativo als gerade *nicht* intensiver Rezipient positioniert, während Verena in Beispiel 47 sich ausdrücklich als ‚Suchti‘ kategorisiert. Daraufhin folgt die Analyse von Beispiel 48, in dem sich zwei Teilnehmer oppositionell in Bezug auf diesen Aspekt positionieren.

¹⁵ Diese Arbeit schließt sich hier – sofern es sich nicht um Zitate der Teilnehmenden handelt – der Terminologie der kumulierten Serienrezeption nach Czichon (2019) an (vgl. für eine Begründung Abschnitt 2.1.2 und für gesellschaftliche Implikationen Abschnitt 2.1.3).

(46) *ich bin eigentlich NICH so der intensive seriengucker;*

005 ALI: [so leut was äh was schaut IHR für] [serien so?]
 006 GIS: [ach so;]
 007 PAU: ich bin eigentlich NICH so der intensive seriengucker;
 008 =ich bin eigentlich nur der so; (.) [sozusagen RUMzappt;]
 009
 010 GIS: [(xxx) (ja;)]
 011 PAU: [und dann IMmer so,]
 012 DAV: [<<len>RUMzappt;>]
 013 PAU: WEISS ich nich;
 014 immer so HÄNGen bleibt bei äh;
 015 (.) two and a half MEN und so;
 016 DAV: ja ja [dann HAKT man so und so das;]
 017 PAU: [ja oder big BANG theory] und so,
 018 da bleibt man halt HÄNGen,
 019 =das GUCKT man so_n bisschen aber [(irgendwie nich so;)]
 020 DAV: [(is aber auch)] einfach
 dieser STANdard den man immer so nach der schule meistens guckt;

MNG13, 0:29–0:54

Die Sequenz ist direkt zu Beginn der Gruppendiskussion lokalisiert. Auf Alis einleitende Frage hin, welche Serien die anderen schauen (Z. 005) antwortet Paul mit der Selbstkategorisierung als „*ich bin eigentlich NICH so der intensive seriengucker;*“ (Z. 006), die er im Folgenden weiter elaboriert (Z. 008–015) und für die er von den anderen Bestätigung erhält (Z. 016–020). Aus der sequenziellen Platzierung seiner Äußerung unter Berücksichtigung des weiteren Interaktionsverlaufs ließe sich die Deutung ableiten, dass seine Kategorisierung die Funktion einer Art Anleitung für die anderen Gruppenmitglieder erfüllen könnte, wie sie seine Beiträge zu der Diskussion im Hinblick auf das Ziel der Partizipation (Abschnitt 6.2.1) verstehen können: Er gibt prophylaktisch einen *Disclaimer* dafür an, sich nicht an jedem Thema gleichermaßen beteiligen zu können (wie es z.B. in MNG13, Z. 158–159, 418, 812 deutlich wird; vgl. jeweils Anhang V). Zugleich fordert er damit vorsorglich Rekonstruktionen von Serien ein, die er mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht kennt und gibt den anderen damit die Chance, sich als Expert*innen zu positionieren. Tatsächlich ist diese Gruppe im gesamten Korpus diejenige, in der die Teilnehmenden die meisten Plots und Szenen einzelner Serien nacherzählen bzw. performativ inszenieren und dabei häufig mit ihren Blicken Paul adressieren.

Die Beteiligten selbst setzen Pauls Positionierung jedoch in dieser Hinsicht nicht relevant, sondern stimmen ihm zu (Z. 010), indem sie u.a. seine Aussagen reformulieren (Z. 016) und als im common ground verankert behandeln. Als typischer „nicht so intensiver Seriengucker“ kann demzufolge also eine Person

gelten, die nur sporadisch, nicht zielgerichtet oder bewusst Serien auswählt („immer so HÄNgen bleibt“, Z. 014), Serien dann rezipiert, wenn es zeitlich passt („nach der SCHUle meistens“, Z. 020; vgl. auch Analysen in Abschnitt 8.2.4.3) und dann Serien konsumiert, bei denen Rezeption und Präsentation zeitgleich stattfinden („RUMzappt“, Z. 008). Paul distanziert sich damit von diesem Typ intensiver Rezipient*innen und zugleich von den Gruppenmitgliedern, die sich möglicherweise damit identifizieren. Dadurch, dass die meisten anderen ihm erkennbar zustimmen, kommt es jedoch zur Vergemeinschaftung innerhalb der Teilnehmenden. Eine gegenteilige Positionierung in Form einer Selbstkategorisierung findet sich in folgendem Transkriptausschnitt:

(47) *ich bin AUCH so_n suchti,*

662 ROB: die scheiße ist EINFach nur dass,
 663 nur JEden donnerstag nur EIne folge kommt;
 664 (-) die is [dann in ner] DREIviertelstunde?
 665 SEV: [<<f>MO:Rgen;>]
 666 ROB: ja;
 667 (.) die is dann in ner dreiviertelstunde vorbei und du musst WIEder
 ne ganze woche warten;
 668 SON: ((lacht)) dann [WARte ich erstmal n paar jahre;]
 669 OLE [ja das fand ich voll schön] bei game of thrones;
 670 immer so,
 671 einmal die woche kannst_e dich so schön HINsetzen,
 672 und deine FOLge gucken;
 673 SON: und dann [zum schluss dann (ja warte)]
 674 ROB: [wenn ich die ANfang,
 675 ich würd [die direkt hintereinander] gucken;]
 676 JOH: [das is doch [überALL] so;]
 677 VER: [ich fand auch,
 678 ich bin] AUCH so_n suchti,
 679 =ich guck (immer) alles auf [EINmal;]
 680 JOH: [ja;]
 681 OLE: [nee;]
 682 SEV: ich bin ein,
 683 JOH: [(doch schon)]
 684 SON: [((unverständlich))]
 685 (-) [ich glaub ich hab die (-) FÜNfte?]
 686 ROB: [ich glaub ich hab noch NIE für ne komplette serie länger
 als zwei wochen gebraucht;]
 687 SEV: [ich hab bei stranger things alles auf einmal die zweite
 staffel geguckt;]

688 VER: [gut für game of THRONES hab ich schon länger gebraucht;]
 689 OLE: [(doch)]

OST11, 29:31–29:50

Ole bewertet die Periodizität der Ausstrahlung von GAME OF THRONES (Z. 669–672) positiv, während Robert dafür plädiert, alle Folgen hintereinander zu schauen (Z. 674–675). Dann äußern sich Verena, Sevcan, Sonja und Robert zu ihrem Rezeptionstempo (Z. 677–689). Robert hatte sich zuvor bereits als jemand positioniert, der sehr lange und intensiv einzelne Serien schaut (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 277–279) und es negativ bewertet, dass die Serie RIVERDALE nur ein Mal pro Woche ausgestrahlt wird (Z. 662–667). In diesem Zusammenhang wird Verenas Verwendung und Betonung des Konnektors „*auch*“ (Z. 678) bei ihrer Selbstkategorisierung als „*so_n Suchti*“ (Z. 678) erklärbar. Damit signalisiert sie einerseits Zustimmung gegenüber Robert, andererseits positioniert sie nicht nur sich selbst, sondern ihn zugleich implizit auch als ‚Suchti‘ fremd. Dieser Kategorisierung widerspricht Robert nicht, sondern bekräftigt sie kurz darauf: „*ich glaub ich hab noch NIE für ne komplette serie länger als zwei wochen gebraucht;*“ (Z. 686). Aufgrund der Attribute, die der Kategorie ‚Suchti‘ in diesem Kontext interaktiv zugeschrieben werden – kumulierte und häufige Rezeption (Z. 675, 679, 686) sowie zielgerichtet konkrete Serien zur Rezeption auswählen (Z. 669, 687, 688) –, kann sie als dichotom zu Pauls Kategorisierung in Beispiel 46 gelten.

Auffällig ist die Geste, die Robert produziert, als er anzeigt, dass er mehrere Folgen direkt hintereinander schaut (vgl. Abbildung 8.4). Er schnell mit der rechten, flach ausgestreckten Hand mehrfach vor und wieder zurück, die Handfläche zeigt dabei nach unten. Diese Geste ähnelt der, die fallübergreifend Teilnehmende in ähnlichen Kontexten benutzen. So möchte Sophie von den anderen Teilnehmenden wissen, ob sie Serien „*so richtig schnell*“ (Anhang VI: RHG10, Z. 303), d.h. „*jeden tag irgendwie so mehrere FOLgen*“ (Z. 304) gucken würden. Jan führt daraufhin die Serie GAME OF THRONES als exemplarisch für eine solche Serie an, die er schnell rezipiert hat (Z. 309–310). Diese Äußerung intoniert er passenderweise in einem höheren Sprechtempo als sonst. Es folgt eine kurze Pause, in der Friederike lacht und parallel zu Jans Äußerung lautmalerisch und gestisch sein schnelles Rezipieren imitiert (vgl. Abbildung 8.5). Auch Emilia nutzt eine ähnliche Bewegung, wenn sie das Suchtpotential von GAME OF THRONES hervorhebt (vgl. Abbildung 8.6, im Transkript Anhang IV: MNG11, Z. 426–427).



Abb. 8.4: ROB: direkt hintereinander;



Abb. 8.5: FRI: tsch tsch tsch;



Abb. 8.6: EMI: du denkst so SCHNELL die nächste

Diese Geste scheint zumindest in den vorliegenden Daten für intensives und suchtähnliches, überwiegend aber positiv bewertetes Rezeptionsverhalten konventionalisiert zu sein. In den analysierten Fällen wird sie zudem immer in Kontexten genutzt, in denen sich Beteiligte vergemeinschaften und darin übereinkommen, dass sie bei bestimmten Serien (i.d.R. GAME OF THRONES) gar keine andere Wahl haben, als sie kumuliert zu rezipieren. Auch im folgenden Beispiel wird implizit auf das ‚Suchtpotential‘ von Serien verwiesen, allerdings mit der Funktion der Distanzierung statt Vergemeinschaftung:

(48) *hast du nich diesen DRANG;*

088 TIM: [ja das] das ist einfach ABgeschlossen;
 089 (-) das ist so beFRIEdrigend,
 090 =du legst dich ins bett,
 091 guckst noch ne folge SErie,
 092 die ist einfach man fängt AN und;
 093 (.) ENdet einfach;
 094 (-) die geschichte ist einfach zu ENde;
 095 (.) [für die FOLge;]
 096 NOR: [ähm dann hast du nich] diesen DRANG;
 097 NOCH ne folge;
 098 und NOCH ne folge;
 099 [und NOCH ne folge;]
 100 TIM: [ja KLAR;
 101 kann man machen;]
 102 [kann man MACHen aber es ist ja,]
 103 ALE: [aber es IST ja,
 104 das ist ja im grunde genommen auch der REIZ;=ne,]
 105 der rEIZ dass man immer noch ne FOLge gucken [möchte;]
 106 NOR: [ist bei] JEder
 anderen serie [(auch so)]
 107 ALE: [((unverständlich))]

EMS53, 2:06–2:25

Tim positioniert sich in dieser Sequenz – vergleichbar mit Paul in Beispiel 46 – als jemand, der gerade *nicht* suchtet, sondern stattdessen die Episodenhaftigkeit und die Beendbarkeit von Serien schätzt (Z. 088–095; vgl. dazu auch Abschnitt 8.1.3 sowie seine Positionierung zu emotional involvierenden Serien in Beispiel 45). Daraufhin wird konträr dazu das Bedürfnis nach Fortsetzung als typisch für Serien diskutiert (Z. 086–107). So verweist Norbert implizit auf den Sucht-Aspekt, indem er Tim fragt, ob er nicht das Bedürfnis hätte, „NOCH ne folge“ (Z. 096–099) zu schauen. Die Iterativität von Serien, die intensives Serienschauen überhaupt erst

bedingt, äußert sich hier sowohl prosodisch durch die sich drei Mal wiederholende Intonationskontur der Äußerung als auch durch eine entsprechende Geste, die denen in Abbildungen 8.4, 8.5 und 8.6) ähnelt, auch wenn sie deutlich langsamer vollzogen wird. Tim signalisiert Alex, dass er diesen „DRANG“ (Z. 096) zwar als prototypisch und geteiltes Wissen behandelt (Z. 100–102), er selbst distanziert sich jedoch zugleich davon und bekräftigt später diese Aussage erneut (vgl. Anhang II: EMS53, Z. 317–318).

Auf suchtbezogene Kategorien und Positionen wird nicht immer explizit Bezug genommen, sie schwingt jedoch in vielen Kontexten implizit mit, indem die Jugendlichen auf mit ihr verbundene Attribute und letztlich die normativen Vorstellungen, die mit dem Aspekt der Sucht verbunden sind, verweisen (vgl. z.B. Anhang IV: MNG11, Z. 934–944). Serienrezeption wird damit als ambivalent charakterisiert, da ‚Seriensucht‘ einerseits negativ konnotiert ist (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 916; siehe auch Ausführungen in Abschnitt 2.1.3) und damit zur Distinktion (Beispiel 46 und Beispiel 48) funktionalisiert werden kann. Andererseits birgt die geteilte Erfahrung des ‚Nicht-aufhören-könnens‘ (Beispiel 47) auch ein Potential zur Vergemeinschaftung. Neben zustimmenden Äußerungen bei Verweisen auf das Suchtpotential von Serien deutet darauf auch die in Ansätzen konventionalisiert scheinende Geste (Abbildungen 8.4, 8.5 und 8.6) hin (vgl. auch die Analyse der Sequenz 49).

8.2.4.3 Angemessene zeitliche Ressourcen investieren

Der in diesem Abschnitt analysierte Aspekt unterscheidet sich von Abschnitt 8.2.4.2 dadurch, dass es hier nicht (nur) darum geht, ob Serien kumulativ geschaut werden, sondern vor allem zu welchen Zeiten oder Zeitpunkten und wie viel Zeit grundsätzlich für die Rezeption aufgewendet wird. Implizit wird dabei auch der in Abschnitt 2.1.3 beschriebene Trivialitätsdiskurs (vgl. dazu auch die Analysen in Abschnitt 8.2.2) evoziert, d.h. die Frage danach, wie viel Zeit in populärkulturelle Produkte investiert werden kann. Die so bezeichneten zeitlichen Ressourcen für die Serienrezeption werden von den Teilnehmenden in allen Gesprächsdaten – teilweise auch mehrfach – thematisiert. Manchmal entstehen derartige Sequenzen auf explizite Fragen hin, z.B. von Leni: „*ey eine FRAGE so; (.) wenn ihr jetzt so: WOChenende (.) habt ne? wie viele folgen oder STAffeln würdet ihr schaffen;* (Anhang IV: MNG11, Z. 879–882), teilweise ergeben sie sich auch aus anderen Gesprächsthemen heraus. Daraus kann auf der einen Seite Vergemeinschaftung entstehen, wenn die Teilnehmenden sich Anerkennung und Zustimmung für ein hohes zeitliches Engagement aussprechen (Beispiel 49; vgl. auch Beispiel 47). Auf der anderen Seite wird häufig intensiv diskutiert, welcher Serienkonsum interaktiv als (noch) angemessen gilt, vor allem in Bezug auf die Frage, *wann* zeitlich

aufwändiger Serienkonsum legitim ist (Beispiele 50 und 51), woraus wiederum Distinktionsaktivitäten resultieren.

(49) *zieh ich bis sechs uhr DURCH;*

- 950 NEL: das ist voll SCHLIMM wenn man dann an seinem HANdy noch is,
 951 und dann hat man gar nicht mitbekommen was da so pasSIERT;
 [=ne,]
- 952 Alle: [ja;]
- 953 ((unverständlich, ca. 5 Sek.))
- 954 EMI: (das is einfach SO;)
 955 wenn richtig SCHÖnes wetter is,
 956 du SIEHST einfach so?
 957 (.) du siehst einfach so das schöne WEtter,
 958 [aber du bleibst im BETT,
 959 (.) weil du so denkst so,
 960 =(das is)]
- 961 JOS: [was wurde denn ((unverständlich)) bei netflix?]
 962 MAR: [((unverständlich))]
- 963 JOS: [doch gibt es]
- 964 BIL: [ey ich mach das NICHT so;]
 965 (.) ich ich mach immer was ich MAChe?
 966 (.) ne?
 967 und dann [((unverständlich))]
- 968 NEL: [du machst was du MACHST?] ((lacht))
- 969 MAG: [abends wenn es richtig gemÜTlich is ne?]
 970 BIL: [(aber wenn) wenn es wenn es]
- 971 MAG: [ja;]
- 972 BIL: [drei]undzwanzig UHR oder so zwölf uhr,
 973 zieh ich bis SECHS uhr durch;
 974 EMI: was ich richtig
 [(DURCHgesuchtet habe,)]
- 975 JOS: [das is,
 976 ich schlafe immer EIN;]
- 977 LEN: [(bevor es aber FERien ((unverständlich))]
 978 JOS: ich FIND die bri-
 979 serie richtig intereSANT,
 980 aber (.) da k überkommt mich einfach die MÜdigkeit,
 981 =da bin ich !WEG;!
- 982 ((unverständlich, ca. 7 Sek.))
- 983 NEL: das ist voll schlimm wenn man bei (.) serien EINSchläft?
 984 und dann (.) man das einfach nicht mehr MITbekommen hat,
 985 JOS: [ja::;]
- 986 NEL: [und dann] irgendwann wacht man so auf und dann ist man auf
 einmal bei staffel DREI;

987 =und man (.) hat gerade erst angefangen zu GUCKen.
 988 MAR: oh ich liebe krimiNALserien ist mir gerade [AUFgefallen;]

MNG11, 16:56–7:40

Eingeleitet wird die Sequenz von Nelli, die konstatiert, es sei „voll SCHLIMM“ (Z. 950), der Handlung einer Serie nicht mehr folgen zu können, weil man mit dem Handy beschäftigt ist (Z. 951), wofür sie von der Gruppe Zustimmung erhält (Z. 952). Emilia führt anschließend scherzhaft gerahmt mittels einer Inszenierung vor, welchen Effekt das Serienschauen hat, wenn draußen eigentlich schönes Wetter ist, sie aber der Serie wegen im Bett bleibt (Z. 954–960). Daraufhin produziert Bilel einen starken Kontrast („*ey ich mach das NICHT so*“, Z. 964), indem er erläutert, dass er Serien nur zu bestimmten Zeiten intensiv anschaut (Z. 973). Josefine bedauert es, zu den von Bilel genannten Zeiten während der Rezeption immer einschlafen zu müssen (Z. 978–981), wofür sie Zustimmung erhält (Z. 983–987). Dazu folgen keine interaktiven Reaktionen mehr, sondern die Sequenz wird durch Martha beendet, die das Thema auf das Genre der Kriminalserien lenkt (Z. 988). Angemessene zeitliche Ressourcen verhandeln die Teilnehmenden hier unter dem Gesichtspunkt, dass Serienrezeption Zeit benötigt, in der sie sich mit nichts anderem beschäftigen. Dieser Aspekt wird als problematisch bewertet und unter der Frage diskutiert, wie sie mit konkurrierenden Aktivitäten (Handynutzung, nach draußen gehen, schlafen) umgehen¹⁶ – insbesondere unter der Bedingung, dass Serien das Verlangen nach Fortsetzung auslösen (vgl. Abschnitt 8.2.4.2). Lenis Äußerung, die das Wort „*FErien*“ (Z. 977) beinhaltet, bleibt leider aufgrund von Überlappungen unverständlich. Aus dem Kontext könnte eventuell geschlossen werden, dass sie einwendet, nächtelanges Serienschauen sei nur in den Ferien möglich. Bilel präsentiert seine Strategie, Serienrezeption zeitlich so zu priorisieren, dass er nachts schaut, wenn keine anderen Verpflichtungen anstehen (Z. 964–973). Dafür erhält er zwar wohlwollende Zustimmung, allerdings wird sein Vorschlag auch als nicht praktikabel behandelt (Z. 975–976). Hieran zeigt sich, dass die Ressource *Zeit* zur Vergemeinschaftung über geteilte Erfahrungen funktionalisiert werden kann, die darin besteht, zwar den Wunsch nach Fortsetzung zu einer spannenden Serie zu haben (Z. 972–974; vgl. auch Beispiele in Abschnitt 8.2.4.2), aber – leider – über nicht ausreichend zeitliche Ressourcen dafür verfügen zu können (Z. 978–986). Insbesondere in dieser Gruppe fallen Thematisierungen des Zeitaufwands sehr kooperativ aus und dienen zum gemeinsamen Amüsieren und zur Scherzinteraktion. Es ist aber auch andersherum möglich, dass bei Dissens über die den meisten

¹⁶ Vergleichbar mit der hier diskutierten Kontrastierung ist auch Leons Unterscheidung zwischen „aktivem“ und „passivem“ Serienschauen in Beispiel 32, Abschnitt 7.3.3.

Fällen zugrundeliegende Prämisse – wenn Freizeit zur Verfügung steht, ist es legitim, sie mit Serienkonsum zu füllen – Fremdpositionierungen entstehen:

(50) *wie viel GUCKST du denn da(h)ann,*

- 134 JUD: [ja] gut aber wenn [du jetzt so SAGST,]
 135 LAR: [ja,] [ja Aber,]
 136 JUD: du HAST jetzt,
 137 so du hast jetzt gerade drei serien geNANNT;
 138 =die du gerne GUCKST;
 139 BUR: [ja;]
 140 JUD: [walking] DEAD biste ja bis jetzt erstmal durch so [bis]
 die neue,
 141 BUR: [jou]
 142 JUD: [so.]
 143 BUR: [(jep)]
 144 JUD: und das äh: (.) die serie die du jetzt gerAde gesagt hast AUCH;
 145 (-) wie viel GUCKST du denn da(h)ann,
 146 BUR: boah also ich hab da noch ne GANZ andere,
 147 (.) ähm BANDbreite;
 148 =ich hab dann noch breaking BAD durch,
 149 ich hab no:ch,
 150 JUD: <<:->>aber wie oft guckst_e denn dann FERN also;>
 151 BUR: generell [FERNsehen !GAR! nich;
 152 (-) FERNsehen hab,]
 153 JUD: [ne: ich meine] jetzt so die SErien;
 154 BUR: SErien?
 155 JUD: kommst du nach hause von der arbeit und guckst soFORT,
 156 (-) und machst gar nichts [ANderes (mehr,)]
 157 BUR: [(ach so;)]
 158 [NEIN nein nein das !GAR! nicht.]
 159 LAR: [(also guckst du (xxx) (am TAG,)]
 160 BUR: das GAR nicht;

EMS51, 2:31–3:05

In dieser Sequenz fallen der Sucht-Aspekt, damit einhergehende moralische Implikationen und die Frage danach, wie viel Zeit für den Serienkonsum als angemessen gilt, zusammen. Der analytische Fokus liegt im Folgenden auf der diesbezüglichen Etablierung der Fremdpositionierung von Judith gegenüber Burim, die sie über eine längere Sequenz hinweg vorbereitet und die er zunächst nicht als solche behandelt bzw. auf einer anderen Ebene zurückweist. Zunächst paraphrasiert Judith die vorherigen Aussagen Burims (Z. 134–142), mit denen sie seine Serienrezeptionsgewohnheiten verständnissichernd zusammenfasst. Er bestätigt sie jeweils,

allerdings kommt es dabei zu mehreren Reparaturen (Z. 144–158). Schließlich fragt Judith ihn, ob er „*gar nichts ANderes mehr*“, (Z. 156) machen würde, was er negiert (Z. 157–160).

Judiths Gestaltung ihrer Äußerungen – ähnliche Intonationskontur, die rhythmische Strukturierung durch Mikropausen, die Lachpartikel in „*dann*“ (Z. 145), die Verwendung von „*denn*“ sowie die insgesamt mit einer „Smiling Voice“ intonierte Äußerung „*aber wie oft guckst_e denn dann FERN also*“, (Z. 150) – setzen eine Antwortverpflichtung in hohem Maße konditionell relevant (vgl. auch Depermann 2009). Insgesamt forciert sie eine Rechtfertigung von Burim zu der implizit mitschwingenden moralischen Frage: Ist es legitim, ‚so viele Serien‘ zu schauen? Tatsächlich jedoch scheint Burim Judiths Aussage zunächst als positive Zuschreibung aufzufassen, da er sich als vielseitig interessierter Serienrezipient positioniert: „*ich hab noch ne GANZ andere, (.) hm BANDbreite*“, (Z. 147), d.h. sich grundlegend als wissender Unterstützer von Serien darstellt. Zugleich grenzt er sich von ihr ab, da er *Serien gucken* und *Fernsehen gucken* als Oppositionen etabliert (Z. 151), während Judith beides offenbar synonym verwendet. Erst als durch Judiths mehrfache Reparaturen erkennbar wird, dass ihre Fremdpositionierung anders gemeint war (Z. 150, 153), weist Burim ihre Unterstellung von sich und relativiert seine Äußerung mit der Einschränkung, er würde „*nur am WOCHenende*“ (Z. 162) Zeit in Serien investieren. Es schließt sich eine Diskussion der ganzen Gruppe an, innerhalb derer sich Judith, Lara und Niko zum Teil mit viel Formulierungsaufwand (vgl. z.B. Anhang I: EMS51, Z. 190–201) als Rezipient*innen positionieren, die Serienkonsum stets die niedrigste Priorität einräumen (Z. 213–225, 205–209). Während Stephanie und Burim zunächst noch dagegen argumentieren (Z. 163–175, 184–187), partizipieren sie kurz darauf aber nicht mehr oder nur minimal an der Interaktion (vgl. Abschnitt 6.2.1). So endet die Sequenz mit dem Konsens der drei hauptsächlich Interagierenden, dass sie Serien überwiegend abends anschauen, wenn sie dafür Zeit haben (Z. 226–237). In dem folgenden Beispiel wird deutlich, wie die Aushandlung des Faktors *Zeit* auch potentiell face-bedrohend werden kann:

(51) *wie viel ZEIT habt ihr;*

463 MOR: [wahrscheinlich ((unverständlich))]
 464 SIM: <<lachend>[wie viel ZEIT habt ihr,>] ((lacht))
 465 ?: [((unverständlich))]
 466 SAS: [(lass sie REden;)]
 467 ((lachen))
 468 ALE: [guck ich halt ne folge;]
 469 NOR: [und du spielst in dEr zeit,]
 470 HIER;=ne,

471 SIM: ne(h)e;
 472 [bestimmt nich;]
 473 NOR: [doch;]
 474 ((3.0))
 475 NOR: entweder an deinem pC oder SONSTwo;
 476 SIM: ((so(h)onstwo,)) ((lacht))
 477 NOR: ((lacht))
 478 ((lachen))
 479 ((3.0))
 480 TIM: ich WEISS nich;
 481 =so ne SErie ist einfach irgendwie so,
 482 (-- das GUCKT man so an ner bestimmten tAgeszeit?
 483 (-- ist irgendwie so ne rouTine [einfach das ist,]
 484 SAS: [meistens abends;]
 485 TIM: irgendwie so n,
 486 (.) ja MEISTens abends bevor man PENnen geht;
 487 (-) halt irgendwie so ne rouTine am TAG,

EMS53, 9:42–10:09

Kontextualisiert ist diese Sequenz in eine Belustigungsaktivität zwischen Norbert, Tim, Hendrik, Moritz und Alex über diverse Serien, die auf Pro Sieben ausgestrahlt werden, und deren Qualität (Anhang II: EMS53, Z. 443–463; vgl. dazu auch Abschnitt 8.2.2). Daraufhin fragt Simon lachend in die Runde, „wie viel ZEIT“ (Z. 464) die anderen hätten. Vergleichbar mit der Fremdpositionierung von Judith in Beispiel 50 behandelt Norbert nun Simons Äußerung so, als habe er die zeitlichen Prioritäten der Gruppe moralisch in Frage gestellt. Die dann seinerseits etablierte Fremdpositionierung „und du spielst in dEr Zeit, HIER;=ne, an deinem pC oder SONSTwo;“ (Z. 470, 475) markiert einerseits Simons Äußerung als kontextuell unangemessen – denn er hat nicht an der vorherigen Vergemeinschaftungsaktivität partizipiert, in der sich die Gruppe über einzelne Serien amüsiert – und hebt andererseits das Gespräch auf eine ironische und mit sexuellen Anspielungen versehene Ebene. Dadurch etabliert er nicht nur Distinktion, sondern kreiert zugleich eine potentiell für Simon face-bedrohende Situation. So betreiben Simon und die Gruppe zunächst face-work (Z. 476–478), bevor Tim inhaltlich Simons Äußerung aufgreift. Vergleichbar mit den Beispielen 49 und 50 wird das abendliche Serienschauen als legitim behandelt (Z. 480–488).

Insgesamt sind in den vorliegenden Daten solche face-bedrohenden Aktivitäten selten; die Teilnehmenden legen stattdessen überwiegend Wert auf Kooperativität, Partizipation und Vergemeinschaftung (vgl. Abschnitt 6.1.2). Auch in anderen Sequenzen der Daten werden Viel- und Intensiv-Rezipient*innen ohne Zwischensequenzen oder Reparaturen positiv ratifiziert (vgl. u.a. Beispiele 49 oder

47). Dennoch zeigt sich, dass *Zeit* auf einem Kontinuum der Angemessenheit der Serienrezeption verortet wird und damit auch zu Distinktionszwecken funktionalisiert werden kann, indem es moralisch aufgeladen wird. (Beispiel 50 und 51). Teilweise wenden die Jugendlichen viel Formulierungsaufwand für Rechtfertigungen von zeitintensivem Serienkonsum auf, wie beispielsweise Sophie, die angibt, mit ihrer Schwester zusammen Serien zu schauen, auch wenn sie eigentlich noch viel zu tun hätte (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 363–367). Als angemessen wird offenbar ein hoher zeitlicher Aufwand für Serienkonsum vor allem abends oder nachts akzeptiert¹⁷ sowie dann, wenn die Jugendlichen Freizeit in Form von Schulferien zur Verfügung haben: „*das kannst_e echt sechs wochen lang DURCH machen;*“ (vgl. Anhang II: EMS53, Z. 663; vgl. auch Lenis Äußerung in Beispiel 49, Z. 977) oder JAN: „*wenn man gerade nix besseres zu TUN hat dann eigentlich schon;*“ (Anhang VI: RHG10, Z 327) und FRI: „*so (.) kurz vor den SOMmerferien,=wo eigentlich nichts mehr passIERT da; da HAT man eben nichts mehr zu tun;*“ (RHG10, Z. 342–345). Viel Zeit in Serienrezeption zu investieren scheint also dann legitim zu sein, wenn alltägliche Pflichten wie Arbeit oder Schule aufgrund von ungewöhnlichen Umständen (Krankheit, Ferien) nicht vernachlässigt werden – denn das wäre Leon zufolge „*natürlich nich GUT*“ (RHG10, Z. 353–372). Letztlich sind sich die Jugendlichen meistens darin einig, dass Serien nicht der „*HAUPTbestandteil*“ ihres Lebens (RHG10, Z. 373; vgl. auch Anhang I: EMS51, Z. 213–225) sind.

8.2.4.4 Angemessene Wahl der Audiospur

In Zeiten des optionalisierten Serienkonsums und einer transnationalen Serienkultur ist es jederzeit möglich, Serien in der Sprache ihres Produktionsorts anzuschauen bzw. Untertitel bei Bedarf ein- oder auszublenden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Diesen Aspekt thematisieren die Jugendlichen, indem sie einander fragen, ob sie Serien (lieber) auf Deutsch oder auf Englisch schauen. Die folgenden drei Beispiele veranschaulichen, dass damit nicht immer ein reiner Erfahrungsaustausch verbunden sein muss, sondern dass die Wahl der Sprache häufig in argumentative Sequenzen eingebettet ist, die sich auf die technischen Möglichkeiten des Umschaltens (Beispiel 52), Varietäten des Englischen (Beispiel 53) und die erforderlichen Sprachkompetenzen (Beispiel 54) beziehen.

¹⁷ Allerdings kann auch das als unangemessen behandelt werden, denn als Jan erläutert: „*guck ich schon mal so irgendwie vier folgen am STÜCK;=irgendwie NACHTS;*“ (Anhang VI: RHG10, Z. 317–318) schaut Leon ihn daraufhin ‚entsetzt‘ an.

(52) EINmal, ENGLISH bitte;

530 NEL: guckt ihr lieber im [originALton,]
 531 MAG: [kennst du die-]
 532 NEL: oder im DEUTschen;
 533 JOS: [im deutschen;]
 534 BIL: [im deutschen;]
 535 LEN: [ich guck beides]
 536 MAR: aber ich find_s interesSANT zu wissen [wie die auf englisch
 reden;]
 537 BIL: [((unverständlich))]
 538 EMI: [(MANCHmal,)]
 539 manchmal sagen die sowas mit akZENT oder so,
 540 und dann denk ich,
 541 =<<p>das möchte ich jetzt auf ENGLISH [hören;]>
 542 BIL: [das is ja zum]
 [BEIspiel,]
 543 NEL: [bei NETflix] kannst_e dann immer so umschalten;
 544 EMI: [ja ((lacht))]
 545 NEL: [EINmal,]
 546 ENGLISH bitte;
 547 ((lachen, 0.5))

MNG11, 8:37–8:47

Nelli initiiert die Sequenz, indem sie die anderen fragt, ob sie lieber im „*originAlton, oder im DEUTschen*“ (Z. 530) Serien anschauen. Die meisten Gruppenmitglieder antworten nahezu unisono, dass sie Deutsch präferieren (Z. 532–535) und beginnen dann zu elaborieren, wann sie auf Englisch umschalten (Z. 536–547). So findet Martha es „*interesSANT zu wissen wie die auf englisch reden*“ (Z. 536). Das Kriterium der Verständlichkeit wird hier anders als in den Beispielen 53 und 54 nicht angeführt, stattdessen scheint es sich eher um eine punktuell zu stillende Neugier auf die Originalfassung zu handeln. Emilia und Martha elaborieren diesen Aspekt interaktiv weiter und bewerten es positiv, dass sich bei Streaming-Plattformen wie Netflix unkompliziert der Ton umstellen lässt. Schließlich inszeniert Nelli per Redewiedergabe, wie sie Netflix auffordert, die Sprache auf Englisch zu verändern (Z. 543–546). Das gemeinsame Lachen signalisiert, dass hier Konsens herrscht und sich die Beteiligten über ihre geteilte Einschätzung der präferierten Sprache vergleichbar mit Beispiel 53 vergemeinschaften.

(53) normAlerweise guckst du auf DEUTSCH?=oder.

782 SOP: aber sonst [guckst du auf] DEUTSCH?
 783 OLI: [(aber ich weiß,)]

784 JAN: [was,]
 785 SOP: [normAlerwei,]
 786 normAlerweise guckst du auf DEUTSCH?=oder.
 787 JAN: äh::;
 788 kommt immer drauf AN;
 789 aber auch auf wie aktIV ich es gerade gucke;
 790 (.) weil ähm-
 791 (-- und (.) UND,
 792 ich ich guck das gerne auf ENglish wenn_s irgendwie so;;
 793 (-) wenn die nich nur ameriKAnisch reden;
 794 =sondern wenn die irgendwie auch so BRITisch,
 795 oder SCHOTTisch [oder so was;]
 796 KAT: [(bei ameriKAnischen) [((unverständlich))]
 797 JAN: [das FIND ich immer ganz]
 798 FRI: [oh SCHOTTisch]
 versteht man nich [(unbedingt;)]
 799 OLI: [e ENglish schon;]
 800 KAT: das versteht man GAR nich;

RHG10, 15:58–16:32

Die Gruppe hatte bereits einige Minuten zuvor die Frage nach der bevorzugten Sprache gestellt, dann jedoch interaktiv den Fokus auf Qualität von Soaps verschoben (vgl. Analysen in Abschnitt 7.3.3, 8.1.3 und in 8.2.2). An dieser Stelle adressiert nun Sophie Jan – nach dessen Ausführungen, dass er *GAME OF THRONES* am liebsten auf Englisch schaut (vgl. auch Abschnitt 9.1) – mit der Frage, ob er Serien denn ansonsten üblicherweise auf Deutsch schauen würde (Z. 782–786). Jan bezieht sich implizit in seiner Antwort auf Leons Kontrastierung zwischen aktivem und passivem Rezipieren (Z. 787–791; vgl. dazu auch Beispiel 32). Als weiteres Kriterium zur Auswahl der Sprache führt er dann die sprachlichen Varietäten der Schauspieler*innen an (Amerikanisch, Britisch, Schottisch) (Z. 792–795), woraufhin sich eine kurze Aushandlungssequenz bezüglich der Verständlichkeit einzelner Sprachen anschließt.¹⁸ Schließlich vergemeinschaftet sich die Gruppe über die Verständigung der geteilten Wahrnehmung und Bewertung der Varietäten. Jan, Katharina und Friederike positionieren sich zudem als K^+ , indem sie signalisieren, über *serienexternes Wissen* zu verfügen (vgl. Abschnitt 7.1.2). Die Verständlichkeit fremdsprachiger Serien wird auch im folgenden Beispiel diskursiv bearbeitet.

¹⁸ Obgleich eine Analyse dieser Äußerungen aus sprachideologischer Perspektive (vgl. dazu in Ansätzen die Ausführungen in Abschnitt 3.2.4.3) sicherlich aufschlussreich wäre, würde sie an dieser Stelle leider zu weit führen.

(54) ja aber wir sind doch keine MUTtersprachler;

595 TIM: aber wie wie wie wie findet ihr das äh serien im original zu gucken,
 596 ich find_s irgendwie manchmal n bisschen NERvig;
 597 HEN: WIE im original.
 598 TIM: auf englisch;
 599 ?: ach so ja ((unverständlich))
 600 NOR: das mach ich nur bei house of cards [((unverständlich))]
 601 TIM: [ja weiß ich nicht;]
 602 manche manche SCHWÖren da ja irgendwie drauf dass die,
 603 (.) STIMMen dann ganz anders drauf sind;
 604 oder dieser WORTZwitz da;
 605 (.) viel-
 606 aber ICH find_s,
 607 ich find_s einfach ANstrengend;
 608 ich find die deutsche SYNchro einfach [(besser,)]
 609 ?: [((unverständlich))]
 610 TIM: das is einfach,
 611 (-) WEIB ich nicht;
 612 ja die übersetzung ist halt nicht eins zu EINS,
 613 (.) wenn die sagen ist einer [((unverständlich))]
 614 ?: [((unverständlich))]
 615 TIM: ja aber wir sind doch keine MUTtersprachler;
 616 dafür musst_e so gut englisch können dass du das verSTEHST;=ne,
 617 HEN: [ja stimmt ((unverständlich))]
 618 MOR: [((unverständlich))] bei breaking bad hab ich auch
 SO verstanden;
 619 ((lachen))
 620 NOR: house of CARDS kannst du auf ENGLISH gucken;
 621 HEN: [ja;]
 622 TIM: [ja: aber,]
 623 NOR: aber ich find es STIMMT;
 624 (.) von den [(deutschkünsten) ((unverständlich))]
 625 TIM: [ja von (.) wie heißt er noch mal;]
 626 ?: äh kevin SPACey;
 627 TIM: kevin SPACey;
 628 =das proBLEM ist nur dass [(xxx) wenn in DER folge
 englisch spricht (nicht mehr nicht gut versteht;)]
 629 HEN: [ja die deutsche synchro ist im
 vergleich (echt schlecht;)]
 630 TIM: ja;

EMS53, 10:56–12:01

Tim erfragt die Sprachwahl der anderen Gruppenmitglieder (Z. 595–598) und erläutert seine eigenen Präferenzen (Z. 596–616), woraufhin Serien diskutiert werden,

die in englischer Sprache rezipiert werden können (Z. 617–630). Anders als Nelli in Beispiel 52 macht Tim nicht nur ein Positionierungsangebot mit seiner Frage nach der rezipierten Sprache (Z. 595), sondern positioniert sich selbst direkt im Anschluss explizit kritisch dazu (Z. 596). Er distanziert sich von Personen, die „*da ja irgendwie drauf [SCHWÖren]*“ (Z. 602). Damit verwendet er die Praktik des *Berufens auf die Bewertungen anderer* (Abschnitt 7.2.2) und zitiert Unterstützer*innen, die Serien im Original anschauen, mit deren Argumenten, die die Andersartigkeit der Stimmen und den Wortwitz betreffen. Demgegenüber positioniert er sich kontrastiv mit der Begründung, dass er es „*einfach ANstrengend*“ (Z. 607) und die „*deutsche SYNchro einfach besser*“ (Z. 608) fände. Die Verwendung von „*einfach*“ deutet an, dass er für seine Bewertung keine Begründungs- oder Elaborierungsnotwendigkeit sieht, was die anderen Teilnehmenden allerdings nicht ratifizieren. Zwar sind die Beiträge leider weder akustisch verständlich noch einem konkreten Sprecher zuzuordnen (Z. 609, 614), dennoch geht aus dem Kontext hervor, dass offenbar jemand Tim widerspricht, sodass er doch weitere Erklärungen für seine Präferenz angibt. In diesem Zuge erläutert er, dass es für ein adäquates Verständnis einer Serie im Original notwendig sei, die Sprache auf nativem Niveau zu beherrschen (Z. 610–616). Auch wenn ihm manche Teilnehmer zustimmen (Z. 617), führen sowohl Moritz mit *BREAKING BAD* (Z. 618) als auch Norbert mit *HOUSE OF CARDS* (Z. 620) Serien an, die sie selbst auf Englisch verstanden haben, und widerlegen so seine Behauptung. Potentiell geht damit auch eine face-Bedrohung gegen Tim einher, da sie zugleich implizit seine Englischkenntnisse kritisieren. Dennoch einigt sich die Gruppe im Folgenden auf die Bewertung der Qualität der Synchronisation von Kevin Spacey, der Frank Underwood spielt (Z. 623–630).

Während in den Beispielen 53 und 52 die Vergemeinschaftung über die Bewertung der Sprachwahl stattfindet, nutzt Tim diese Frage zur Distinktion von einer nicht anwesenden Gruppe, um sich in Relation dazu zu positionieren. Ausschlaggebendes Kriterium ist vor allem die (inhaltliche) Verständlichkeit, wofür sicherlich auch das Alter der Teilnehmenden eine Rolle spielt (die Schüler aus der Gruppe EMS53 sind älter als die der Gruppen MNG11 und RHG10). Mit der Diskussion von Spracheinstellungen (im doppelten Wortsinn!) ergibt sich eine Ambivalenz, der jedoch aufgrund der Datengrundlage nur in begrenztem Maße empirisch nachgegangen werden kann: Es ist den Jugendlichen offenbar bewusst, dass es bestimmte Wertungen gibt, die mit englischsprachiger Rezeption einhergehen, z.B. Wortwitz, der besser übertragen wird, Stimmen, die authentischer klingen (Beispiel 54 und 52) usw. Dennoch signalisieren sie eine Präferenz für die Rezeption auf Deutsch, weil sie Englisch zuschreiben, viel Konzentration und gute rezeptive Sprachkenntnisse zu erfordern.

8.2.5 Zusammenfassung: Normative Vorstellungen

In den in diesem Kapitel analysierten Gesprächsdaten wird Distinktion über nicht geteilte oder in Frage gestellte Bewertungen und/oder Erfahrungen hergestellt, was sich auf der interaktiven Oberfläche in erhöhtem Formulierungsaufwand, Rechtfertigungen und Disclaimern manifestiert. Vergemeinschaftung etablieren die Interagierenden dagegen über die wechselseitige Vergewisserung und Bestätigung als geteilt angenommenen Rezeptionsverhaltens und -wahrnehmens. Normative Vorstellungen werden dabei auf den drei Ebenen der Serie, der Gruppe und des Individuums diskursiv bearbeitet. Auf der Ebene der (Rezeptions-)erwartungen an Serien vergemeinschaften sich die Teilnehmenden beispielsweise über die geteilte Erwartung, dass das fiktive Weltkonzept in sich stimmig sein sollte (Abschnitt 8.2.1). Distinktion findet dann statt, wenn zwar der gleiche Maßstab angelegt wird, aber Serien unterschiedlich dementsprechend bewertet werden. Dieser Unterschied kann in argumentativen Sequenzen aufgelöst werden, wenn die Teilnehmenden Begründungen für die Nicht-Nachvollziehbarkeit angeben. Außerdem zeigen die Beteiligten, dass Serientypen unterschiedliche Rezeptionsmodi nahelegen (Abschnitt 8.2.2). Sie kategorisieren Serien und Serientypen diskursiv bzw. stellen als geteilt angenommenes Wissen und Bewertungsmaßstäbe zur Disposition. Darüber können komplexe Positionierungssequenzen entstehen. Auf der einen Seite kann Vergemeinschaftung über einen als geteilt behandelten Geschmack hergestellt werden und es können auch Vergemeinschaftungsangebote an diejenigen adressiert werden, denen der ‚bessere‘ Geschmack zugeschrieben wird. Auf der anderen Seite bieten sich dabei auch vielfältige Distinktionsmöglichkeiten. Hier zeigt sich die Gratwanderung zwischen Individualität und Gemeinschaft: Das Wechseln zwischen *doing togetherness* und *doing being extraordinary* muss sorgsam an die kontextuellen Anforderungen angepasst und abgestimmt werden.

Weiterhin werden normative Vorstellungen auf der Ebene der Gruppe sichtbar. So ist die implizit oder explizit vereinbarte Gruppennorm, während der Diskussionen einander nicht zu spoilern, im common ground verankert. Wenn diese Norm verletzt wird, findet keine Vergemeinschaftung statt, sondern überwiegend Distinktionsaktivitäten und es werden Reparaturen erforderlich. Andersherum muss ein Spoiler interaktiv auch erst als solcher produziert und ratifiziert werden. Die Analysen zeigen ebenfalls, dass wechselseitig bestätigtes Spoilern performativ in Szene gesetzt werden kann (Abschnitt 8.2.3).

Schließlich werden normative Vorstellungen auf der Ebene des individuellen Rezeptionsverhaltens bearbeitet. Die vier von den Teilnehmenden unter der Frage nach der *Angemessenheit* ihres Rezeptionsverhaltens diskursiv bearbeiteten Aspekte lassen sich als emotionale Erlebnisqualität (Abschnitt 8.2.4.1), Intensität (Abschnitt 8.2.4.2) und zeitlicher Aufwand (Abschnitt 8.2.4.3) sowie Auswahl der

Audiospur (Abschnitt 8.2.4.4) rekonstruieren. Es erscheint akzeptabel – und durchaus erwünscht –, auf emotionalisierende Inhalte entsprechend zu reagieren, aber nicht *zu* emotional. Es erscheint akzeptabel, viel Zeit in Serienrezeption zu investieren und Serien kumuliert anzuschauen, aber nicht *zu* viel Zeit dafür aufzuwenden bzw. abzuwägen, ob nicht andere Dinge für die zur Verfügung stehende Zeit priorisiert werden sollten. Es erscheint akzeptabel, Serien in ihrer Synchronfassung zu konsumieren, allerdings wird es teilweise präferiert behandelt, sie auf Englisch anzuschauen. Über das *tatsächliche* Rezeptionsverhalten der Schüler*innen kann aus der Analyse heraus keine Aussage getroffen werden, da die Teilnehmenden retrospektiv bzw. iterativ ihre Gewohnheiten und Präferenzen schildern und sie miteinander abgleichen. Dabei werden ihre Bemühungen deutlich, die Balance zu halten und ein diskursiv als angemessen behandeltes Rezeptionsverhalten zu kommunizieren. Ausschlaggebend dafür für als angemessen behandelte Aspekte sind zum einen der jeweils hergestellte Kontext und zum anderen die erste Positionierung, an der sich die anderen Beteiligten ausrichten.

8.3 Bündeln prototypischer und normativer Vorstellungen von Serialität und Serienrezeption: „das ist aber ja bei JEDer serie so“ als argumentative Ressource zum Distinktionsmanagement

In Abschnitt 8.1.1 wurde herausgearbeitet, dass die Teilnehmenden gelegentlich die Grenzen des Gesprächsgegenstands ausloten: Welches Produkt ist (noch) ein Film, welches (schon) eine Serie? Anhand der darauf folgenden Abschnitte 8.1.2 bis 8.1.5 konnte gezeigt werden, dass sie sich an prototypischen Vorstellungen serielle Erzählungen und Produktionen betreffend orientieren, während Aspekte der Serienrezeption ebenfalls typischen, aber insbesondere normativen Vorstellungen unterliegen (Abschnitt 8.2). Sowohl prototypische als auch normative Vorstellungen verdichten sich in fast allen Gesprächen des Korpus in Varianten der formelhaften Wendung „das ist (doch/aber/ja) bei jeder Serie so“ (vgl. z.B. Beispiel 48, Z. 106 oder Beispiel 38, Z. 941). Gesprächsorganisatorisch verschieben Teilnehmende damit das Positionierungsobjekt meistens von einer konkreten Serie auf eine abstraktere Ebene (vgl. Abschnitt 6.5.1). Zudem kommen einer so formulierten Äußerung zwei Funktionen für die Interaktion zu: Zum einen kann über das Anzeigen von Wissen darüber, was typischerweise Serien und Serienrezeption kennzeichnet, ein hoher epistemischer Status kommuniziert und so epistemische Autorität beansprucht werden. Zum anderen kann dieses Wissen wiederum als argumentative Ressource zum Distinktionsmanagement

funktionalisiert werden. Beides wird anhand des folgenden Fallbeispiels – das repräsentativ für die Kollektion steht – analysiert:

(55) ja stirbt da nich jede zweite folge irgend eine figur,

651 ALI: jeder ZWEite guckt the walking dead;
 652 IGD: nein ich [guck das nich;]
 653 GIS: [nein ich guck das] AUCh nich;
 654 DAV: (ey ich [AUCh nich;])
 655 ALI: [das is] HAMmer,
 656 das is HAMmer die serie;
 657 GIS: zu brutal;
 658 IGD: true detective
 659 ALI: [das DING is,]
 660 GIS: [du GUCKST das?]
 661 ALI: die die figuren in der serie in dieser serie die sind
 richtig krass;
 662 PAU: [nei(h)in;]
 663 IGD: [prison break;]
 664 ALI: RIChtig krass [(sind die)]
 665 TUF: [prison break] guck ich AUCh;
 666 DAV: ja stirbt da nich jede zweite folge irgend eine figur,
 667 ALI: ja [(unverständlich)]
 668 PAU: [ja die einzige diskusSION immer,]
 669 WER is gestorben;
 670 wer is gestorben,
 671 wer is gestorben;
 672 DAV: ja ja desWEgen;
 673 (-) SAG mir nich wer geSTORben ist;
 674 ALI: aber das sind DIE,
 675 die von anfang an DA sind;
 676 (.) je LÄNger die serie andauert,
 677 desto d d d [mehr,]
 678 DAV: [das is] aber ja bei JEder serie so;
 679 [damit kannst du,]
 680 ALI: [nein das is nich bei jeder serie so]
 681 DAV: [doch;]
 682 GIS: [ALI ALI guckst du anime,]
 683 ALI: was
 684 GIS: guckst du Anime;
 685 ALI: nein anime guck ich nich;

MNG13, 12:09–12:35

Ali elaboriert seine positive Bewertung der Serie THE WALKING DEAD (Z. 651–661), die die anderen Gruppenmitglieder vor allem im Hinblick auf sterbende Figuren

abweichend bewerten (Z. 662–673). Es schließt sich eine Diskussion an, inwiefern sich das Kommunikationsverhalten von Rezipient*innen bei verschiedenen Serien unterscheidet (Z. 674–681), bevor die Sequenz durch Etablieren eines neuen Positionierungsobjekts von Gisem beendet wird (Z. 682–684).

Ali nutzt die hohe Anzahl der Zuschauer*innen von *THE WALKING DEAD* zusätzlich als Begründung für seine eigene Präferenz der Serie (Z. 651–665). Mit der generalisierenden Formulierung „*jeder ZWEITE guckt the walking dead*;“ (Z. 651) bereitet er die folgenden Generalisierungen vor. Er erhält wenig Zustimmung für seine Äußerung (Z. 652–654), stattdessen versucht Tufan mit *PRISON BREAK* erfolglos, ein neues Positionierungsobjekt zu etablieren (Z. 663, 665; Abschnitt 7.2.3). Schließlich greift David Alis generalisierende Formulierung „*jede(r) zweite*“ auf und fordert die Ratifizierung *partiellen Wissens* ein (Z. 666, Abschnitt 7.2.1). Paul stimmt ihm zu, indem er iterativ agenslose Diskussionen über die Serie karikiert (Z. 669–671), wofür er Affirmation von David erhält (Z. 672–673). Beide belustigen sich über die Serie und signalisieren damit zugleich, sie nicht zu mögen; sie positionieren sich also oppositionell zu Ali als Kritiker. Der wiederum festigt seine evaluative Positionierung und beansprucht Expertise, indem er dafür plädiert, die Mortalitätsrate der Figuren differenzierter zu betrachten (Z. 661, 674–677). An dieser Stelle unterbricht ihn David mit der Äußerung „*das is aber ja bei JEDER serie so*;“ (Z. 678), dessen generalisierendem Anspruch Ali widerspricht (Z. 680). Davids Reaktion (Z. 681) wird hier nicht weiter ausgeführt, da Gisem Ali mit der Frage adressiert, ob er Anime-Serien (Z. 684) schauen würde. Prototypische und normative Vorstellungen fallen in Davids Äußerung folgendermaßen gebündelt zusammen: Prototypische Vorstellungen beziehen sich auf die Prämisse, dass Serienfiguren üblicherweise „*krass*“ – also z.B. erwartungsnonkonform zu sterben – von Produktionsseite aus konzipiert werden. Zugleich signalisiert er implizit normative Vorstellungen dahingehend, dass Rezipient*innen Serienfiguren üblicherweise deswegen auch als „*krass*“ wahrnehmen bzw. diesen Aspekt so kommunizieren.

Zum einen beansprucht David als unwissender Kritiker der Serie (Z. 654) mit dieser Formulierung epistemische Autorität, indem er sie mit hoher epistemischer Gewissheit als *typische Serie* klassifiziert und diesem Wissen auch eine hohe Glaubwürdigkeit zuweist, da er es als geteilt behandelt („*ja*“, Z. 678). Mit dieser Formulierung besteht also die Möglichkeit, den eigenen epistemischen Status hochzustufen. Zum anderen betreibt David darüber auch Distinktionsmanagement: Ali hatte zuvor die Figuren in *THE WALKING DEAD* als herausragend und besonders markiert (Z. 647–677). Indem er die Serie als *besonders* positioniert, positioniert er zugleich sich selbst auch als ‚individueller Serienrezipient‘. Wenn David jetzt also der Serie den Status des Besonderen abspricht – u.a. indem er das Positionierungsobjekt von konkret zu abstrakt verschiebt –, fremdpositioniert er ebenfalls Ali und torpediert

gewissermaßen dessen Distinktionsbemühen als *doing being extraordinary*. Im gleichen Zuge grenzt er sich durch nicht mit Ali geteilte Bewertungen von ihm ab.

Diese Struktur kann auch in anderen Sequenzen der Kollektion beobachtet werden. Wenn jemand einen seriellen Aspekt wie etwa Figurentypen,¹⁹ Figurenkonzeption²⁰ oder ein Rezeptionsverhalten, wie z.B. den Wunsch nach Fortsetzung²¹ oder auch, dass es immer eine gewisse Anzahl an Fans einer Serie gibt,²² als einzigartig modelliert, kann diese widersprechende Formulierung – insbesondere unter Verwendung epistemischer Gewissheit markierender Partikeln wie „doch“ oder „ja“ – dazu verwendet werden, diese Singularität in Frage zu stellen. So kann dieses Ergebnis jedenfalls vor dem Hintergrund der meisten Studien zum Generalisieren interpretiert werden, die sich überwiegend auf Personenkategorien in der Redewiedergabe beziehen. Beispielsweise zeigt König (2013: 209), dass mit dem Generalisieren „die wiedergegebene Rede nicht als ein singuläres, sondern als ein wiederkehrendes und somit ‚generelles‘ Redeverhalten der genannten Person oder einer Personenkategorie kontextualisiert“ wird. Auch die Modellierung von Spitzmüllers stance-Dreieck basiert darauf, dass sich etwas über das stance object erfahren lässt, indem Personentypen in generalisierender Weise stilisiert werden (vgl. Abschnitt 3.2.4.3).

8.4 Zusammenfassung: Positionieren mit globaler Reichweite: Vergemeinschaftung und Distinktion entlang medien- und rezeptionsbezogener Aspekte

In Abschnitt 8.1 wurden medienproduktbezogenen Elemente beschrieben, die von den Teilnehmenden in (fast) allen Gruppen unter Bezugnahme auf prototypische Vorstellungen relevant gesetzt wurden. Dazu gehört beispielsweise, Serialität als Formprinzip zu modellieren und Serienästhetik über ihre Abgrenzung zur Werkästhetik zu definieren (Abschnitt 8.1.1). Diskussionen um Seriengenres und -typen (Abschnitt 8.1.2), Varianten des seriellen Erzählens (Abschnitt 8.1.3) und Funktionen von Serienfiguren (Abschnitt 8.1.4) werden genauso als relevant behandelt wie der Umstand, dass Serien gestaltete Medienprodukte sind (Abschnitt 8.1.5). In Abschnitt 8.2 wurden diejenigen Elemente beschrieben, die von den Teilnehmenden als rezeptionsbezogen relevant gesetzt und unter Fragen der normativen

¹⁹ EMS51, Z. 858–941, vgl. Beispiel 38.

²⁰ EMS53, Z. 288–291, vgl. Analysen in Abschnitt 9.1.1

²¹ EMS53, Z.103–107, vgl. Beispiel 48.

²² OST, Z. 1003–1007, vgl. Analysen in Abschnitt 9.1.2.

Angemessenheit diskutiert werden. Normative Vorstellungen können auf den Ebenen der (Rezeptions-)Erwartungen an serielle Formate (Abschnitt 8.2.1 und 8.2.2), der Erwartungen an angemessenes Verhalten der Gruppenmitglieder (Abschnitt 8.2.3) sowie der Erwartungen an angemessenes individuelles Rezeptionsverhalten (Abschnitt 8.2.4) bearbeitet werden. Besonders deutlich treten prototypische und normative Orientierungen in generalisierenden Formulierungen (Abschnitt 8.3) zutage, über die sowohl Expertise beansprucht als auch Distinktionsmanagement betrieben werden kann.

Insgesamt wird deutlich, dass alle rekonstruierten Aspekte des Positionierungsobjekts (Abschnitt 6.5.1) sowohl zur Vergemeinschaftung als auch zur Distinktion funktionalisiert werden können, allerdings in unterschiedlichem Maße. So werden beispielsweise Kategorisierungen von Serien in – mit Wertungen versehene (Abschnitt 8.2.2) – Genres (Abschnitt 8.1.2), die Thematisierung von Figuren (Abschnitt 8.1.4) – und ihrer plausiblen Konzeption (Abschnitt 8.2.1) – sowie das Absprechen des Anspruchs auf Einzigartigkeit singulärer Serien (Abschnitt 8.3) eher zur Distinktion genutzt. In medienproduktbezogenen Interaktionen wird Distinktion insbesondere dann relevant, wenn entweder ein im common ground befindliches Element abweichend bewertet wird oder die eigenen Präferenzen als vom Typischen abweichend kommuniziert werden (Abschnitt 8.1.4). Über geteilte Erfahrungen (Abschnitt 8.1.3) und Bewertungen (Abschnitt 8.1.5) kann dagegen eher Vergemeinschaftung hergestellt werden. In rezeptionsbezogenen Interaktionen findet die Aushandlung von Vergemeinschaftung und Distinktion nuancierter statt. Je nach sequenziellem Kontext werden die Elemente für zustimmende oder abgrenzende Positionierungen genutzt (vgl. z.B. Abschnitt 8.2.3 oder die Aspekte in Abschnitt 8.2.4). Wesentlich für die diskursive Bearbeitung von Gemeinschaft und Distinktion erscheint es, dass Äußerungen den jeweiligen kontextuellen Anforderungen entsprechend platziert werden. Oft bilden sich auch Subgruppen, so dass durchaus komplexe Positionierungen zur Vergemeinschaftung und Distinktion gemanagt werden, wie beispielsweise die Analysen in Abschnitt 8.2.2 zeigen. Solche komplexen Konstellationen interaktiver Vergemeinschaftung und Distinktion lassen sich mit Hilfe des im Rahmen dieser Studie erarbeiteten Analysemodells systematisch untersuchen (vgl. Kapitel 9).

9 Ein heuristisches Modell zur Analyse von Vergemeinschaftung und Distinktion im Kontext von Serienkommunikation

Im Rahmen dieser Studie wurde ein Modell entwickelt (vgl. Abbildung 9.1), das es erlaubt, Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation im Hinblick auf Prozesse der Vergemeinschaftung und Distinktion zu analysieren. Im Folgenden wird es in seiner Funktionsweise und Konzeption beschrieben und dann exemplarisch im Rahmen einer Fallstudie verdichtet angewendet (Abschnitt 9.1) sowie zusammenfassend diskutiert (Abschnitt 9.2). In Kapitel 10 erfolgt eine Reflexion der auf der Studie insgesamt basierenden theoretischen und analytischen Erträge.

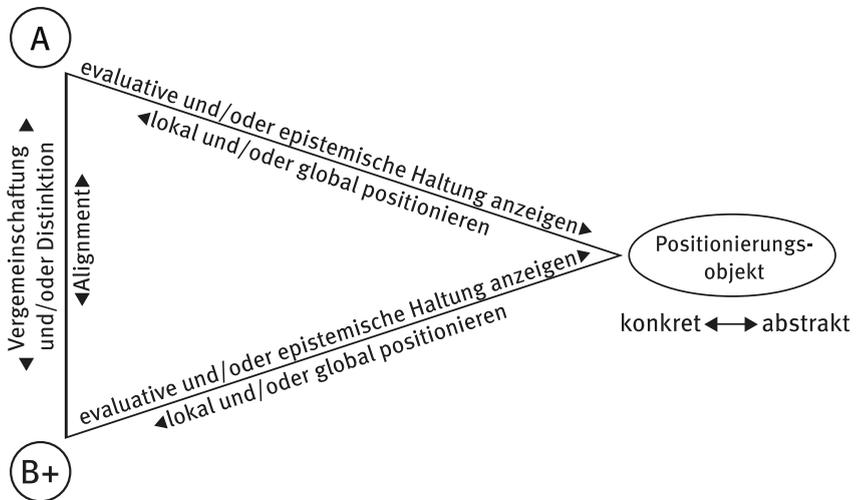


Abb. 9.1: Heuristisches Modell zur Analyse von Positionierungspraktiken zur Vergemeinschaftung und Distinktion im Kontext von Serienkommunikation (eigene Darstellung)

Das Modell dient dazu, interaktive Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten zwischen zwei oder mehr Interaktionsparteien (Person A sowie – symbolisiert durch das +-Zeichen – mindestens einer weiteren Person B) mikro- und makroanalytisch durch die Kombination von Konversations- und Positionierungsanalyse zu rekonstruieren, zu beschreiben und zu interpretieren. Als Analysedimensionen werden dabei die sequenzielle Organisation der Interaktion, die von den Teilneh-

menden interaktiv hergestellten kommunikativen Aufgaben (Abschnitt 6.3) und Ziele (Abschnitt 6.2) sowie der thematische Bezugspunkt in Form des Positionierungsobjekts einbezogen. Die Interagierenden initiieren ein Positionierungsobjekt, indem sie dem Objekt gegenüber ihre evaluative und/oder epistemische Haltung implizit oder explizit ausdrücken, sie anderen Personen zuschreiben oder sie von anderen erfragen (Abschnitt 6.5.3). Dadurch positionieren sie sich mit lokaler Reichweite – im Rahmen der jeweiligen Interaktionssituation –, aber auch mit globaler Reichweite – bezogen auf Diskurse, die den Gesprächsgegenstand betreffen. Der Gegenstand wiederum kann in konkreter – d.h. eine spezifische Serie – und abstrakter – d.h. serielle Aspekte allgemein – zum Positionierungsobjekt werden.

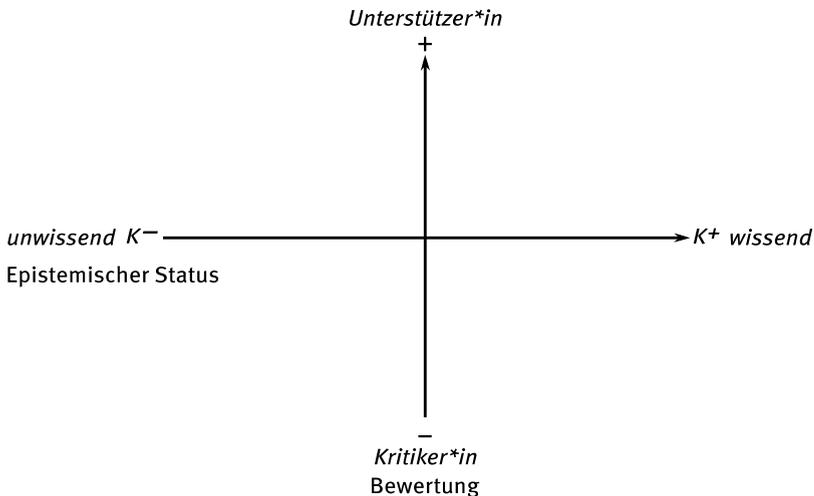


Abb. 9.2: Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen von Interagierenden

Ergänzend zu dem Modell wurde für einen detaillierten, analytischen Zugriff auf den Zusammenhang epistemischer und evaluativer Positionierungen mit lokaler Reichweite (d.h. im Rahmen einer Sequenz in der Interaktionssituation) in Bezug auf ein konkretes Positionierungsobjekt (d.h. eine bestimmte Serie) ein Koordinatensystem entwickelt (Abbildung 9.2). Dieser Visualisierung legt die Prämisse zugrunde, dass die Interagierenden das epistemische Recht auf Evaluation dynamisch aushandeln. Es stellt ein *Analyseprodukt* dar, da Forschende retrospektiv die Teilnehmenden darin auf der Grundlage ihrer Äußerungen innerhalb einer Sequenz

als (un-)wissende Unterstützer*innen oder Kritiker*innen einer Serie einordnen können (Abschnitt 6.4). Dadurch ist ein analytisches Instrumentarium entwickelt worden, das es ermöglicht, Praktiken, die Sprecher*innen zur Beanspruchung, zum Zuschreiben und Absprechen epistemischer Autorität verwenden, systematisch zu identifizieren und – immer unter Berücksichtigung ihrer kontextuellen Einbettung – auf ihre jeweilige Funktionalisierung für Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten hin zu untersuchen. Das Koordinatenschema wurde nicht explizit visuell in das Modell integriert, da es mit seiner Möglichkeit, epistemische und evaluative Positionierungen in Bezug auf ein konkretes Positionierungsobjekt abzubilden, lediglich einen Teilaspekt davon darstellt.

Das serienbezogene Positionierungsobjekt ist ebenfalls für die Analyse relevant (vgl. Abschnitt 6.5). Es liefert Themen für die Interaktion und hat Auswirkungen auf die Gesprächsstruktur. Die Teilnehmenden können sich auch über eine konkrete Serie hinaus positionieren und dadurch ein abstraktes Positionierungsobjekt etablieren, also etwa in Bezug auf Serienfiguren, Serienästhetik oder serielle Formate allgemein. Dadurch ändert sich die Reichweite der Positionierung, da nicht nur spezifisches Wissen bzw. spezifische Bewertungen einer Serie eine Rolle spielen, sondern übergeordnete Wissens Elemente und Diskurse in die Interaktion geholt werden können. Diese Diskurse sind notwendigerweise theoretisch zu bestimmen und zu reflektieren. So wurden in Abschnitt 2.1 serienbezogene Aspekte theoretisch und interdisziplinär basiert beschrieben, die sich in den vorliegenden Daten wiederfinden. Werden diese theoretischen Hintergründe in die Analyse einbezogen, kann gezeigt werden, dass sich die Teilnehmenden beim Sprechen über medienproduktbezogene (narratologische, technisch-mediale und soziokulturelle) Aspekte an prototypischen Vorstellungen und beim Sprechen über rezeptionsbezogene (narratologische, technisch-mediale, soziokulturelle) Aspekte an normativen Vorstellungen orientieren.

Für die Analyse von Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten ist diese Berücksichtigung essentiell, denn Interaktion findet nicht kontextfrei statt, sondern ist hochgradig voraussetzungsreich (vgl. Abschnitt 4.1). Da Serien und serielle Formate einen relevanten Bestandteil allgegenwärtiger (Medien-)Umwelt darstellen, ist es unerlässlich, diesbezügliches Wissen als medial vermitteltes Wissen forschers*innenseitig einzubeziehen (vgl. auch die Diskussion zum Shaggy-Beispiel in Abschnitt 4.2). Im Folgenden wird zunächst das Analysemodell anhand einer Fallstudie zu *GAME OF THRONES* angewendet (Abschnitt 9.1), um zu demonstrieren, wie lokale und globale Reichweite sowie konkrete und abstrakte Bezugnahmen für Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten je nach epistemischer bzw. evaluativer Ausgangslage als (un-)wissende Kritiker*innen bzw. Unterstützer*innen ineinandergreifen. Anschließend werden die Ergebnisse, die sich über die Anwendung des Modells generieren lassen, diskutiert (Abschnitt 9.2).

9.1 Anwendung des Analysemodells im Rahmen einer Fallstudie zu GAME OF THRONES

GAME OF THRONES behandeln die Teilnehmenden der Studie als eine Serie, die mit hoher Wahrscheinlichkeit allen Gesprächspartner*innen bekannt ist. Zum einen wird das daran deutlich, dass die Serie häufig zu Beginn der Interaktion als mögliches zu etablierendes Positionierungsobjekt aufgezählt wird (vgl. z.B. Anhang I: EMS51, Z. 022–031 oder Anhang IV: MNG11, Z. 036–044). Zum anderen wird GAME OF THRONES explizit in solchen Sequenzen angeführt, in denen die Interagierenden gemeinsam überlegen, welche Serie die meisten Teilnehmenden kennen (Anhang II: EMS53, Z. 002–007; Anhang IX: OST11, Z. 421–423). Damit versuchen sie möglichst vielen Gruppenmitgliedern Partizipation am Gespräch zu ermöglichen (Abschnitt 7.1.1). Bei GAME OF THRONES handelt es sich außerdem um eine Serie, die im gesamten Korpus überwiegend kontrovers diskutiert wird, d.h. es gibt in nahezu jeder Gruppe Personen, die sich als Unterstützer*innen einordnen lassen, und Beteiligte, die sich als Kritiker*innen der Serie darstellen (vgl. Abschnitt 6.4). Daher wird in dieser Fallstudie mit Hilfe des heuristischen Analysemodells gezeigt, wie mikro- und makrostrukturelle Analyseergebnisse in ihrem Zusammenspiel zur Beschreibung von Prozessen der Vergemeinschaftung und Distinktion genutzt werden können. So wird anhand der Serie dargestellt, wie diese Prozesse nicht nur von dem Gesprächskontext, sondern auch von dem Gesprächsgegenstand abhängen.

Dieser Abschnitt beruht auf einer detaillierten Sequenzanalyse einer Kollektion derjenigen Fälle, in denen die Interagierenden GAME OF THRONES thematisieren, so dass die Gruppen EMS51, EMS53, MNG11, MNG13, OST11 und RHG10 in die Auswertung eingeschlossen wurden. In Abbildung 9.3 ist visualisiert, wie die Teilnehmenden dieser Gruppen davon ausgehend in das Koordinatensystem (vgl. Abschnitt 6.4 und s.o.) als (nicht) wissende Kritiker*innen bzw. Unterstützer*innen der Serie mit unterschiedlicher Intensität ihrer Positionierungen eingeordnet werden können.

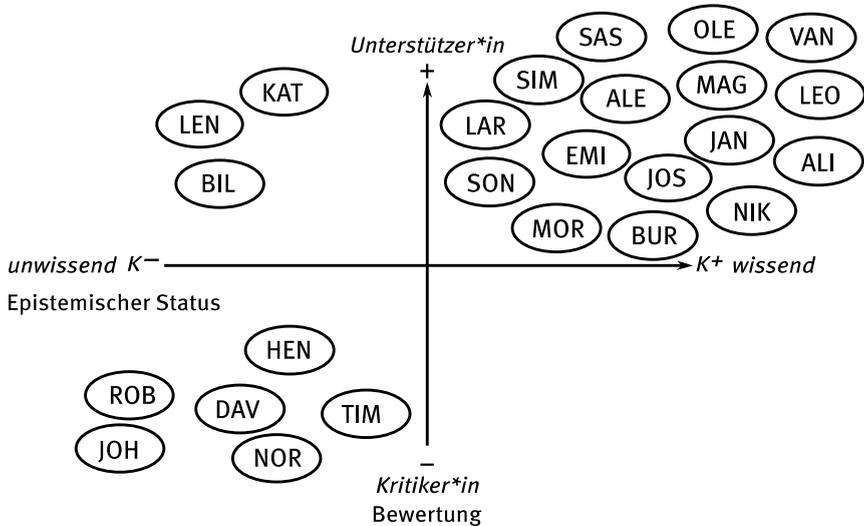


Abb. 9.3: Relative Bestimmung der epistemischen und evaluativen Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf GAME OF THRONES anhand des entwickelten Koordinatensystems. Die Stärke der Linien um die Sprecher*innensignale zeigt die Intensität der Positionierungen an.

Die *wissenden Unterstützer*innen* sind Personen, die anzeigen, die Serie schon (fast) komplett geschaut zu haben und viele Kenntnisse darüber zu haben bzw. sie als Lieblingsserie bezeichnen und/oder positiv bewerten. Diametral entgegengesetzt sind die *unwissenden Kritiker*innen*, die angeben, die Serie nicht oder nur wenige Episoden gesehen zu haben, sie aber gleichzeitig (meistens sehr) negativ bewerten. Zwischen diesen beiden Positionen kommt es vermehrt zu Dissens-Aushandlungen. Insbesondere in den Daten EMS53, MNG13 und OST11 treten sehr kontroverse Positionierungen auf zwischen denjenigen, die die Serie gut kennen und schätzen (Sascha, Ali, Verena), und denjenigen, die die Serie nicht gut kennen und ablehnen (Norbert, David, Johann), so dass der Analyseschwerpunkt auf diesen drei Datensets liegen wird. Die sich dichotom positionierenden Teilnehmenden erhalten von den anderen Gruppenmitgliedern in unterschiedlichem Maße Zustimmung, wobei aus ihren Äußerungen nicht immer eindeutig ihre epistemische und evaluative Haltung gegenüber der Serie zu erkennen ist. Bielel, Leni und Katharina sind als einzige in dem oberen linken Quadranten als *unwissende Unterstützer*innen* eingeordnet, da sie die Serie zwar nicht kennen, aber signalisieren, ihr positiv gegenüberzustehen.

Es wird im Folgenden gezeigt, wie Kritiker*innen und Unterstützer*innen die Serie nicht nur gegensätzlich bewerten, sondern auch unterschiedliche Wissens- elemente relevant setzen bzw. für jeweils andere Wissens- elemente epistemische Autorität beanspruchen, woraus sich letztlich (auch) Dissens- Sequenzen erst ergeben bzw. Distinktion aufrechterhalten wird. In den Unterkapiteln werden daher folgende analyseleitenden Fragen bearbeitet:

1) An welchen prototypischen und normativen *Vorstellungen* medien- und rezeptionsbezogener Aspekte (Kapitel 8) orientieren sich Gruppen von (un)wissenden Kritiker*innen bzw. Unterstützer*innen durch das Verwenden von *Praktiken* des Hochstufens der epistemischen Haltung (Kapitel 7)?

2) Welche *Konstellationen* bezüglich Vergemeinschaftung und Distinktion ergeben sich daraus?

Die Strukturierung des Abschnitts erfolgt entlang der zweiten Frage, d.h. es werden vier verschiedene Konstellationen der Vergemeinschaftung und Distinktion angeführt, die sich wiederum aus unterschiedlicher Behandlung der in Kapitel 8 angeführten Aspekte ergeben. Die Transkriptausschnitte, auf die per Zeilennummern verwiesen wird, können im Anhang nachgelesen werden.

- Distinktion zwischen wissenden Unterstützer*innen und unwissenden Kritiker*innen (Abschnitt 9.1.1) entlang der Aspekte *Genre-Zuordnung*, *Komplexität* und *Plausibilität* sowie *Figuren*: In diesem Abschnitt wird gezeigt, wie die beiden Gruppen die Elemente aus den Abschnitten 8.1.2, 8.1.3 und 8.1.4 unterschiedlich behandeln und so die Distinktion aufrechterhalten.
- Vergemeinschaftung zwischen unwissenden Kritiker*innen (Abschnitt 9.1.2) entlang des Aspekts *Popularität der Serie*: Dafür wird ein Fall analysiert, in dem sich Kritiker*innen über einen Aspekt aus Abschnitt 8.2.2 vergemeinschaften.
- Vergemeinschaftung zwischen wissenden Unterstützer*innen (Abschnitt 9.1.3) entlang der Aspekte *Intensität* und *Audiospur*: Die Elemente aus Abschnitt 8.2.4.2, 8.2.4.3 und 8.2.4.4 sind hierfür konstitutiv.
- Distinktion zwischen wissenden und unwissenden Unterstützer*innen (Abschnitt 9.1.4): Darin wird ein Fall analysiert, in dem sich Vertreter*innen dieser beiden Gruppen voneinander über den Aspekt des *Spoilerns* (Abschnitt 8.2.3) abgrenzen.

9.1.1 Distinktion zwischen wissenden Unterstützer*innen und unwissenden Kritiker*innen entlang der Aspekte *Genre-Zuordnung, Komplexität und Plausibilität* sowie *Figuren*

9.1.1.1 Unterschiedliche Zuordnungen der Serie zu einem Genre

Wie in Abschnitt 8.1.2 herausgearbeitet wurde, fungiert geteiltes Verständnis der Kategorisierung einer Serie als Motor zur Vergemeinschaftung. *GAME OF THRONES* allerdings kategorisieren die Teilnehmenden unterschiedlich. Sie wird mal als ‚historisch‘ bzw. ‚mittelalterlich‘, mal als ‚Fantasy‘ oder ‚Mystik‘ eingeordnet. Dabei nehmen Unterstützer*innen seltener eine solche eindeutige Zuordnung vor, sondern attribuieren stattdessen komplexere Zuschreibungen, wie z.B. als eine Serie, „*wo du so; (.) äh richtig viel MITdenken musst;*“ (Anhang IV: MNG11, Z. 668–670; vgl. auch Abschnitt 8.1.3). Besonders deutlich zeigen sich die unterschiedlichen Zuordnungen in den oppositionellen Positionierungen zwischen Ali und David (Gruppe MNG13). Ali modelliert die Serie unter Formulierungsschwierigkeiten als Beispiel für ein im Mittelalter spielendes bzw. mittelalterlich dargestelltes Medienprodukt (Anhang V: MNG13, Z. 234–236). Diese Bedeutungszuweisung wird von David als Kritiker jedoch konträr aufgegriffen, indem er Alis positive Bewertung mittelalterlicher Serien mehrfach – in Kombination mit einer gegenteiligen Positionierung – herausfordert (Z. 240–243, 249 262, 265–266, 288–291; vgl. ähnlich auch die Analysen zu Beispiel 17). Auf seine Frage, was Ali daran gefalle, antwortet an Alis Stelle jedoch mit *partiell*em Wissen (Abschnitt 7.2.1) Paul, der stereotype Begriffe wie „*SCHWERter und ritter*“ (Z. 244–245) mit diesem Genre assoziiert. Während David die Serie als langweilig bewertet, weist Ali diesen Vorwurf zurück, da er darauf beharrt, sie hätte eine „*vernünftige geSCHICHte*“ (Z. 247; vgl. auch Analysen in Beispiel 17 und in Abschnitt 8.1.3). Der Dissens zwischen Ali und David wird im Laufe der Gruppendiskussion nicht aufgelöst.

Im Folgenden scheint nun der Begriff der „Geschichte“ aufgrund seiner Mehrfachbedeutung in sowohl narratologischer als auch historischer Hinsicht zu interaktiven Schwierigkeiten zu führen. So knüpft Igdır an den Terminus „Geschichte“ im historischen Sinne an. Er rekonstruiert den Plot der Serie *ERTUGRUL* als Beispiel für eine (mittelalterlich-)historische Serie, da sie auf realen Gegebenheiten zur Entstehungsgeschichte der Türkei basiert (Z. 267–287), und bezieht so *serienexternes Wissen* ein (Abschnitt 7.1.2). Damit argumentiert er gegen Davids Abwertung von Serien, die eine „*vernünftige geSCHICHte*“ (Z. 248) haben. Es wird jedoch deutlich, dass David im Unterschied dazu den Begriff „Geschichte“ mit „*fantaSIE; das is alles erFUNden*“ (Z. 290–291) gleichsetzt. Er bewertet also nicht das mittelalterlich-historische Setting der Serie negativ, sondern die erfundenen Handlungselemente, die er primär mit der Nicht-Existenz von „*DRACHen*“ (Z. 252, 266, 346) belegt. David signalisiert im Nachhinein, dass seine negative Bewertung der Serie lediglich auf

partiellem Wissen (Abschnitt 7.2.1) basiert, das interaktiv immer wieder in Frage gestellt und zurückgewiesen wird (vgl. Abschnitt 7.1.3). Er ist daher als unwissender Kritiker einzustufen, der konstant mit dem wissenden Unterstützer Ali – und zum Teil auch mit Imdir¹ – um die epistemische Autorität zur Bewertung der Serie kämpft. David bleibt bei seiner Einschätzung, die Serie sei nicht gut, weil sie nicht realistisch ist. So kontrastiert er im weiteren Diskussionsverlauf seine Lieblingsserie QUANTICO mit GAME OF THRONES, indem er behauptet, sie sei „wenigstens so mit unserer Zeit verGLEICHbar;“ (Z. 626).

Die Dichotomie *Fantastik* vs. *Realismus* bildet – innerhalb der ausgewerteten Kollektion – das entscheidende Kriterium für die Kritiker*innen. So ordnet Tim die Serie als diffuse „Hybrid“-Kategorie – „weiß nicht diese ganze FANTASY mittelalterliche Sache“ (EMS52, Z. 183) – ein, die ihn „noch NIE wirklich interessiert;“ hat (Z. 284), und bemängelt analog zu David aus MNG13 die fehlende „realITÄT;“ (Z. 293). Als Gegenbeispiel etabliert er anschließend erfolgreich HOUSE OF CARDS als neues Positionierungsobjekt für eine realitätsnahe Serie (Z. 587; vgl. Abschnitt 7.2.3). Die Frage nach dem Realismus spielt für wissende Unterstützer*innen dagegen weniger eine Rolle, sie betonen vielmehr den Aspekt der Machtkämpfe in GAME OF THRONES als positiv (Anhang V: MNG13, Z. 089–110, Anhang IV: MNG11, Z. 680–683, Anhang II: EMS53, Z. 247–249). Fantastische Elemente der Serie wie der Einsatz von Drachen in einem mittelalterlich angelegten Setting stören manche Unterstützer*innen ebenso wenig, sondern wirken im Gegenteil für die Subgruppe gemeinschaftsstiftend: „SON: ich will AUCH n drachenbaby; (1.0) VER: ja.; OLE: <p>ich AUCH;>“ (Anhang IX: OST11, Z. 1015–1018). Das unterschiedliche Verständnis bezüglich der Einordnung von GAME OF THRONES in ein Genre wirkt also als Verstärkung der Distinktion zwischen wissenden Unterstützer*innen und unwissenden Kritiker*innen.

9.1.1.2 Unterschiedlicher Umgang mit der Serie zugeschriebener Komplexität

In Abschnitt 8.1.3 wurde beschrieben, dass serielles Erzählen unterschiedlich komplex angelegt sein kann und unter Einbezug des Quality TV-Diskurses (Abschnitt 8.2.2) unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertungen unterliegt, an denen sich die Teilnehmenden orientieren. GAME OF THRONES wird von den Unterstüt-

¹ Imdir nimmt in dieser Konstellation eine besondere Rolle ein: Er teilt zwar zunächst Davids Zuordnung, signalisiert dann jedoch implizit Zustimmung zu Alis Position. Dennoch vermeidet er eine explizite Selbstpositionierung und Vergemeinschaftung, indem er selbst seine evaluative Haltung zu der Serie nicht kommuniziert. Stattdessen positioniert ihn Gisem fremd, indem sie mehrfach und überlappend an Ali gerichtet auf Imdir zeigend äußert: „er mag das AUCH;“ (Z. 254, 256, 258). Damit bietet sie Ali einen potentiellen Verbündeten an, allerdings ratifiziert Imdir diese Positionierung nicht. Er positioniert sich während des Interaktionsverlaufs weder eindeutig zustimmend noch eindeutig distinktiv.

zer*innen oft als komplex erzählende Serie angeführt, die sich diesbezüglich stark von den meisten anderen Serien unterscheidet. Aufgrund dieses zugeschriebenen Alleinstellungsmerkmals wird sie u.a. positiv bewertet, wie beispielsweise von Magnus, der dafür die Praktik *Empfehlen eines Rezeptionsmodus* (Abschnitt 7.1.4) verwendet (vgl. Anhang IV: MNG11, Z. 672–674, 679, 676; siehe auch Abschnitt 8.2.1). Leni kennt die Serie zwar nicht, positioniert sich allerdings als unwissende Unterstützerin. Sie vergemeinschaftet sich mit Magnus, indem sie mit DETECTIVE CONAN ein neues Positionierungsobjekt (Abschnitt 7.2.3) etabliert, das vergleichbar mit den von Magnus positiv bewerteten Aspekten ist (Z. 688). Generell markieren die Unterstützer*innen GAME OF THRONES als *besonders*: „SAS: (.) du denkst ja oke läuft jetzt so wie in JEder normalen serie;=ne, =die hauptcharaktEre, (.) STERben einfach nicht und; (.) (leben) DURCH und, im endeffekt werden die alle so hinterhältig UMgebracht;“ (Anhang II: EMS53, Z. 288–292; 253; vgl. auch Abschnitt 8.3). Später unterstützt Simon diese Aussage: „es gibt ja auch keine HAUPTstory da;=ne,“ (Z. 253). Da Sascha und Simon für ihre Äußerungen (zunächst) zum Teil durch Reparaturen formulierte Zustimmung erhalten, wird ihre Expertise gestützt. Anders als die Genre-Zuordnung wird die Zuschreibung, dass sich die Erzählweise der Serie von als prototypisch behandelten Serien unterscheidet, von den Teilnehmenden nicht oder nur wenig in Frage gestellt und üblicherweise als im common ground verankert behandelt (vgl. z.B. EMS53, Z. 182–184).

Die Kritiker*innen gehen stattdessen unterschiedlich mit der Betonung der Komplexität der Serie um: Zum einen kritisieren sie diesen Aspekt, wie Tim, der es „merkwürdig [findet] dass irgendwie so_n.; (.) herr der RINGe- (-) verschnitt dann irgendwie verFILMT werden soll? in !SE!rienlänge;“ (EMS53, Z. 065–067, 070), und dann im Rahmen einer Aushandlungssequenz die Bewertungsebene verschiebt (EMS53, Z. 183–186).² Zum anderen können sie sich auch selbst als von der Komplexität, die der Serie unterstellt wird, unbeeindruckt positionieren, wie z.B. Norbert, der die Serie so langweilig findet, dass er mehrfach beim Versuch, die erste Episode zu schauen, „EINGeratz;“ (Z. 246) ist (vgl. auch Anhang V: MNG13, Z. 246: „das ist doch voll LANGweilig;“). So wird Distinktion eher darüber hergestellt, dass der Komplexität der Serie ein unterschiedlicher Stellenwert zugewiesen wird.

9.1.1.3 Unterschiedliche Perspektiven auf die Figuren zwischen den Themen Gewalt, Sex und Tod

In Abschnitt 8.1.4 wurde bereits diskutiert, dass die Konstanz serieller Figuren – die durch deren vorzeitiges Ableben gestört werden kann – für die Rezipient*innen

² Eine ausführliche Sequenzanalyse zu diesem Phänomen kann in Abschnitt 7.3.2 nachgelesen werden.

eine wichtige Rolle spielt. In Bezug auf GAME OF THRONES wird dieser Aspekt besonders häufig relevant gesetzt – allerdings ausschließlich von den Unterstützer*innen. So beklagt Jan, er sei über YouTube zu den im Laufe der Serie sterbenden Figuren gespoilert worden, und Burim signalisiert Empörung über den Zeitpunkt des Todes einer Figur (vgl. für beide Ausschnitte die Analysen in Abschnitt 8.2.3). Ole empfiehlt Robert – ironisch gerahmt – GAME OF THRONES, indem er als Kennzeichen des Formats hervorhebt: „weil das is ja DER- der stil von game of thrones dass einfach ALLe sterben;“ (Z. 921). Verena schließt eine zustimmende *Empfehlung eines Rezeptionsmodus* (Abschnitt 7.1.4) an: „du MUSST dich wirklich um deine charaktere sorgen“ (Z. 922) und Sonja beschwert sich darüber, dass in der Serie aber „immer nur die GEllen“ sterben würden (Z. 923). Robert zeigt sich davon jedoch unbeeindruckt, ratifiziert die Äußerungen der Unterstützer*innen nicht und bleibt im Folgenden bei seiner negativen Bewertung der Serie (Z. 979). Zusammengenommen lässt sich daraus schließen, dass die Unterstützer*innen die hohe Sterbewahrscheinlichkeit der Figuren als ‚normal‘ und damit im common ground verankert betrachten, dieser Aspekt jedoch für die Kritiker*innen eine untergeordnete Rolle spielt.

Während sich die Unterstützer*innen zudem eher emotional involviert bezüglich der Figuren positionieren, etablieren die Kritiker*innen dagegen moralische Positionierungen, indem sie den Fokus von den Themen Tod und Gewalt zu dem Aspekt der Sexualität verschieben. Das zeigt sich beispielsweise an Hendriks Praktik *Berufen auf die Bewertung anderer* (Abschnitt 7.2.2): „ich hab letztens so n BEItrag über game of thrones ge (.) LEsen, wo drin stand dass es einfach nurn AB, (.) leger von herr der ringe ist mit SEXszenen;“ (Anhang II: EMS53, Z. 263–265), die er platziert, nachdem Simon seine Überraschung über den jederzeit eintreffbaren Tod der Figuren als Beleg für seine positive Bewertung angeführt hat (Z. 256–260). Mit der Aussage „da wird schon viel geVÖgelt;=oder nich;“ (Z. 269–270) beansprucht Hendrik für diese Behauptung epistemische Autorität, obwohl er lediglich *partielles Wissen* (Abschnitt 7.2.1) über die Serie kommuniziert. Vergleichbar agiert auch Johann, der mit hoher epistemischer Gewissheit erläutert, die Seriendarsteller*innen bestünden nur aus „PORnodarstellern“ (OST11, Z. 438; vgl. Transkript in Beispiel 21). Das wird an seiner sehr starken Betonung (Z. 239) deutlich sowie der nachfolgenden Begründung, die eine Variation der Formulierung von Hendrik in EMS53 darstellt: „ich mein da vögelt doch jeder die ganze zeit mit JEdem;“ (Z. 447).

Besonders deutlich wird nun der Kontrast zwischen Emotionalität und Moral anhand des weiteren Sequenzverlaufs nach Hendriks Äußerung, da Sascha weiterhin konträr über die Ebene der emotionalen Involviertheit (vgl. Abschnitt 8.2.4.1) argumentiert. Eigentlich empfiehlt er hier einen Rezeptionsmodus (Abschnitt 7.1.4), indem er den Kritikern nahelegt, sie müssten die Serie nur „richtig verfolgen“ (Z. 271), dann würden sie „einfach richtig emotioNAL dabei;“ (Z. 273). Seine Posi-

tionierung wird allerdings nicht ratifiziert. Stattdessen stellen sowohl Hendrik als auch Norbert seine Aussage in den kurz vorher etablierten Kontext der Sexualität. Hendrik indiziert lachend verbal und gestisch Geschlechtsverkehr (Z. 276) und Norbert kreiert ironisch ein Szenario, in dem er Hendriks vorherige, zitierte Aussage visuell veranschaulicht und ihn face-bedrohend fremdpositioniert: „*aber das IS, (.) das is so wie wenn du herr der ringe auf_m RECHten fernseher und links n PORno laufen hast; da wirst du rIchtig emotioNAL dabei. ((lacht))*“ (Z. 279–282). So wird Sascha signalisiert, dass sein Display emotionaler Involviertheit an dieser Stelle *nicht* angemessen war (Z. 282). Sascha reagiert auf die Fremdpositionierung mit einer Reparatur; er verschiebt die Bedeutung von „*emotional*“ zu „*aggreSIV*“ (Z. 283), weil die Figuren „*so richtig beHINdert*“ (Z. 284–285) agieren. Damit managt er zwei Anforderungen: Zum einen betreibt er face-work und verwendet in diesem Kontext eine offenbar als angemessener angesehene – männlich konnotierte – Sprache. Zum anderen behandelt er Hendriks und Simons moralische Positionierung über die Betonung des *Sex*-Aspekts in der Serie als irrelevant, indem er nicht darauf eingeht, sondern weiterhin beim Thema *Tod* bleibt (Z. 287–292). Verena und Sonja aus Gruppe OST11 greifen nach Johanns moralischer Positionierung auf andere Strategien zurück: Sie deuten sie positiv um (Z. 449) bzw. sprechen ihm die epistemische Autorität ab (Z. 455–456, vgl. Analyse in Abschnitt 7.1.3). So erreichen sie, dass zwar die etablierte Distinktion aufrechterhalten bleibt, Johann aber dennoch seinen epistemischen Status revidieren muss (Abschnitt 7.2.4). Wenn es keine unwissenden Kritiker*innen gibt, die eine Themenverschiebung von *Tod* zu *Sexualität* vornehmen, gegen die wissende Unterstützer*innen argumentieren müssen, kann das Spekulieren über den Fortgang der Serie im Sinne des weiteren Schicksals der Hauptfiguren auch als Vergemeinschaftungsinstrument fungieren (Anhang IV: MNG11, Z. 367–349).

Zusammenfassend wird Distinktion zwischen wissenden Unterstützer*innen und unwissenden Kritiker*innen darüber aufrechterhalten, dass sie die Serie unterschiedlich entlang des Dualismus *Realismus vs. Fantastik* kategorisieren, komplexes Erzählen unterschiedlich bewerten und bezüglich der Figuren unterschiedliche Aspekte (Emotionalität und Moral) relevant setzen. Daher kommt es beständig zu Aushandlungen bezüglich der Beanspruchung epistemischer Autorität, da die Kritiker*innen sich vor allem auf *partielles Wissen* stützen und die Unterstützer*innen *serienexterne Wissensselemente einbeziehen*. Insgesamt zeigt sich hier, dass sich die Unterstützer*innen der Serie eher an prototypischen Vorstellungen orientieren, indem sie z.B. die Serie und ihre Figuren als außergewöhnlich im Vergleich zu anderen, als typisch markierten, seriellen Formaten behandeln. Kritiker*innen orientieren sich dagegen eher an normativen Vorstellungen, die sich auf die Rezeptionserwartungen bezüglich der Plausibilität (Drachen) sowie verhandelter Themen (Sexualität) beziehen. In den folgenden beiden Abschnitten wird gezeigt, wie sich

Kritiker*innen und Unterstützer*innen jeweils über geteiltes (Hintergrund-)Wissen und geteilte Bewertungen vergemeinschaften.

9.1.2 Vergemeinschaftung zwischen unwissenden Kritiker*innen entlang des Aspekts *Popularität der Serie*

Unterstützer*innen gehen davon aus, dass die Serie aufgrund ihrer Popularität mit hoher Wahrscheinlichkeit innerhalb der Gruppe bekannt ist (vgl. Einleitung zu diesem Abschnitt). So beginnt Gruppe EMS53 ihr Gespräch mit der Frage, warum Tim die Serie nicht mag (Anhang II: EMS53, Z. 058–065) und Sonja verweist auf Karnevalskostüme zur Serie (Anhang IX: OST11, Z. 435). In der Analyse zu Beispiel 21 wurde herausgearbeitet, dass Verena sich durch die Wahl ihrer Kleidung selbst als Fan der Serie positioniert – bzw. auch so positioniert wird – und Ole kommuniziert seine positive Haltung gegenüber der Möglichkeit, „*FANtheorie*“ (OST11, Z. 1012) in die Serie einzubringen, worüber er sich kurzzeitig mit Verena vergemeinschaftet (Z. 1014).

Die Kritiker*innen orientieren sich jedoch offenbar an normativen Vorstellungen, indem sie die Serie aufgrund ihres Bekanntheitsgrades dem ‚Mainstream‘ zuordnen (vgl. auch Abschnitt 8.2.2) und sich davon distanzieren. So vergemeinschaften sich Johann und Robert über ihre geteilte Ablehnung gegenüber GAME OF THRONES (Anhang IX: OST11, Z. 976–979), die sie als „*DRECKSsendung*;“ (Z. 980) bezeichnen. Sevcan positioniert sich daraufhin als unwissende Unterstützerin, indem sie mit der Praktik *Berufen auf die Bewertung anderer* (Abschnitt 7.2.2) mit dem Beliebtheitsgrad der Serie gegen Johanns und Roberts Kategorisierung argumentiert: „*also ich hab die nich geGUCKT, aber wenn, (.) wenn die wirklich SO beliebt is, dann kann_s doch keine DRECKSsendung sein*;“ (Z. 988–989). Sie greift also sein Argument auf und zieht daraus gegenteilige Schlüsse. Robert widerspricht ihr jedoch, indem er Bezug auf die offenbar stärkere öffentliche Wahrnehmung der Serienfans Bezug nimmt, die „*die serie FEIern*;“ (Z. 994) und dafür viel Aufmerksamkeit erhielten (Z. 995–998), während diejenigen, die die Serie nicht mögen, weniger präsent seien (Z. 1000–1001). Damit verweist er indirekt auf die Wertung von als sehr populär geltende Serien und charakterisiert zugleich innerhalb dieses Mainstream- und Fan-Diskurses überspitzt zwei typische Kategorien von Serienrezipient*innen.

Robert revidiert jedoch kurz darauf seine Position, indem er einräumt, dass es sich dabei um kein Alleinstellungsmerkmal von GAME OF THRONES handelt, sondern dass das „*vielleicht bei JEder serie so*“ sei (Z. 1003; vgl. Abschnitt 8.3). Verena stimmt ihm daraufhin mit folgendem Beitrag zu: „*das is bei WIRklich; bei wirklich bei jeder serie SO;=aber ich finde man muss es ja nich voll überTREIben und immer*

so; heftig drüber REden; (–) das mach ich jetzt AUCH nich;“ (Z. 1004–1008). Zum einen trägt sie durch ihre Bekräftigung von Roberts Aussage dazu bei, das Positionierungsobjekt von der konkreten auf die abstrakte Ebene zu verschieben. Zum anderen positioniert sie sich zwar weiterhin als Fan der Serie, aber als *nicht so ein Fan*.³ So kommt sie zwar Robert entgegen, indem sie sich ebenfalls an den normativen Vorstellungen und impliziten Zuschreibungen, die seine Kategorisierung evoziert, orientiert und davon distanziert. Gleichzeitig bleibt sie bei ihrer Position als wissende Unterstützerin und stuft ihre epistemische Haltung hoch, indem sie ihre Expertise bezüglich der Kenntnis von Mechanismen signalisiert, die es bei jeder Serie gibt (vgl. Abschnitt 8.3). Die Annahme, dass die Serien vielen Personen bekannt und daher im Mainstream angekommen ist, wird von niemandem in Frage gestellt. Die Kritiker*innen vergemeinschaften sich jedoch gerade darüber, dass sie diese Tatsache – aus normativer Perspektive heraus – negativ bewerten.

9.1.3 Vergemeinschaftung zwischen wissenden Unterstützer*innen entlang der Aspekte *Intensität* und *Audiospur*

In Abschnitt 8.2.4.2 und 8.2.4.3 wurde demonstriert, dass es ambivalent bewertet werden kann, viel Zeit für Serien aufzuwenden und viele Episoden hintereinander anzuschauen. *GAME OF THRONES* wird in diesem Zusammenhang von den Unterstützer*innen häufig als eine Serie behandelt, die hohes ‚Suchtpotential‘ aufweist, wodurch Vergemeinschaftung entstehen kann. Deutlich wird das beispielsweise an Emilias Äußerung: „du GUCKST so eine folge, und denkst so, (.) < p>SCHNELL die nächste, SCHNELL die nächste;“> (Anhang IV: MNG11, Z. 411–427, vgl. auch ihre begleitende Geste in Abbildung 8.6), mit der sie die zuvor gemeinsam von ihr, Josefine und Magnus etablierte positive Bewertung der Serie begründet. Oft laden die Teilnehmenden die anderen Gruppenmitglieder zu Zustimmung und Anerkennung ihres Rezeptionstempos der Serie ein, was wiederum meistens interaktiv ratifiziert wird (vgl. z.B. Anhang II: EMS53, Z. 111–113; Anhang VI: RHG10, 309–310, 316–317). Unwissende Unterstützer*innen können die positive Bewertung derjenigen, die von der Serie schwärmen, dafür nutzen, um unter *Berufen auf die Bewertung anderer* (Abschnitt 7.2.2) anzukündigen, die Serie ebenfalls bald schauen zu wollen (MNG11, Z. 418–419, vgl. auch Abschnitt 7.2.2). So fragt etwa Katharina im Rahmen einer Nebensequenz, ob ihr die Serie jemand aus der Gruppe ausleihen könne (vgl. Anhang VI: RHG10, Z. 761–772). Die geteilte Erfahrung, die Serie schnell schauen zu wollen, führt also zu Vergemeinschaftung zwischen den

³ Vgl. die Analysen zu Leons Positionierung der Serie *HOW I MET YOUR MOTHER* (Abschnitt 7.3.3) als keine typische Soap.

wissenden Unterstützer*innen und weckt Neugier bei den unwissenden Unterstützer*innen. Dabei orientieren sie sich zwar an normativen Vorstellungen bezüglich des ‚Suchtdiskurses‘ zu Serien (vgl. auch Abschnitt 2.1.3), der allerdings nicht als problematisch behandelt wird.

In Abschnitt 8.2.4.4 wurde aufgezeigt, dass die Teilnehmenden aushandeln, ob es angemessener sei, Serien in deutscher oder englischer Sprache zu rezipieren. Zu diesem Aspekt äußern sich lediglich die Unterstützer*innen von GAME OF THRONES, wie beispielsweise Jan, der angibt, die Serie nur auf Englisch zu rezipieren (Anhang VI: RHG10, Z. 730–735) mit dem Verweis auf die drohende Spoilergefahr. Diese ‚Gefahr‘ ergibt sich daraus, dass die Serie zuerst auf Englisch ausgestrahlt wird, bevor die deutsche Synchronfassung verfügbar ist (vgl. Abschnitt 8.2.3). Emilia beschwert sich über die deutsche Übersetzung der Figurennamen und vergemeinschaftet sich dadurch mit Josefine. Initiiert durch Josefines kommunizierte Antizipation, dass sich Denaerys Targaryen und Jon Snow kennenlernen werden (Anhang IV: MNG11, Z. 379), weist Emilia mehrfach auf ihre negative Bewertung der Übertragung des Namens Jon Snow in Jon Schnee hin (Z. 380, 382, 399, 401, 405). Manche Teilnehmerinnen greifen diesen Aspekt auf (Z. 387, 388, 408) und beteiligen sich somit an der Scherzinteraktion. Besonders Josefine vergemeinschaftet sich mit ihr über die Anzeige von *serienexternem Wissen* (Abschnitt 7.1.2), mit dem sie Emilias vorherige Äußerungen für die anderen Gruppenmitglieder erläuternd kontextualisiert (Z. 402–403). So ko-konstruieren beide weiterhin ihre Rolle als Expertinnen der Serie, die den Fortgang der Serie antizipieren können (Z. 410). Vergemeinschaftung zwischen den wissenden Unterstützer*innen wird also insbesondere über die Vergewisserung geteilter Erfahrungen der – zwar normativ belegten, aber hier nicht weiter problematisierten – kumulierten und zeitintensiven sowie englischsprachigen Rezeption hergestellt.

9.1.4 Distinktion zwischen wissenden und unwissenden Unterstützer*innen entlang des Aspekts des *Spoilers*

Üblicherweise vergemeinschaften sich im Rahmen der vorliegenden Daten die Unterstützer*innen einer Serie über eine geteilte positive Bewertung. In diesem Abschnitt wird anhand einer davon abweichenden Sequenz herausgearbeitet, wie zwischen Ole, der sich mehrfach im Laufe der Interaktion als Experte für GAME OF THRONES positioniert, und Sevcan, die zwar bisher nur eine Episode geschaut hat, aber dennoch signalisiert, die Serie zu mögen, Distinktion über den Aspekt des *Spoilers* hergestellt wird. Die in Abschnitt 8.2.3 analysierten Spoiler betreffen überdurchschnittlich häufig die Serie GAME OF THRONES. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass ein Spoiler zustande kommt, wenn die

Praktik *Managen divergenter Wissens(be)stände* (Abschnitt 7.1.1) sich als nicht erfolgreich herausgestellt hat. Zudem ist es erforderlich, dass die gespoilerte Person eine Äußerung als Spoiler ratifizieren muss. In diesem Fall wird Sevcan als der Gespoilerten jedoch von Ole die Deutungshoheit über diesen Status abgesprochen, so dass er sich nicht nur von den unwissenden Kritiker*innen, sondern auch von Sevcan als unwissender Befürworterin abgrenzt:

(56) *halt dir die OHren zu;*

- 928 OLE: wenn wenn ähm george r MARTin immer noch die vorlage für die
[siebte staffel geschrieben hätte,]
- 929 VER: [((unverständlich))]
- 930 OLE: dann HÄTte,
- 931 (-) ähm CERsei äh::;
- 932 (.) ähm äh irgendein <<p>CERsei?>
- 933 (2.0)
- 934 SEV: NICH spoilern oke;
- 935 VER: wie [weit hast du denn] geGUCKT,
- 936 OLE: [wenn äh,]
- 937 SEV: [nein;]
- 938 OLE: [dann hätte] die den geTötet;
- 939 SEV: ich hab erst die ERste [folge geguckt;]
- 940 VER: [wen;]
- 941 OLE: ihren BRUder;
- 942 [da wo die so gegenÜber standen?]
- 943 SEV: [((unverständlich))]
- 944 OLE: und dann äh dann war da der BERG?
- 945 (-) und ähm;
- 946 und;
- 947 (---) äh hier wie HEIBT er;
- 948 JAIme?
- 949 [ähm,]
- 950 VER: [JAIme] ja;
- 951 OLE: jaime hat sich halt GEgen ihn,
- 952 =sie ge[STELLT,]
- 953 VER: [ja;]
- 954 OLE: und äh sie hätte NUR den befehl geben müssen,
- 955 dass der berg ihn Tötet;
- 956 VER: [aber HAT sie nich;]
- 957 OLE: [und wenn GEORGE?]
- 958 wenn george r martin (.) [IMmer noch ähm;]
- 959 SEV: [wieso SPOIlert ihr jetzt;]
- 960 ROB: halt dir die OHren zu;
- 961 OLE: immer noch die BUCHvorlage gemacht hätte,
- 962 =dann wär der [(dabei gestorben;)]]

963 ROB: [er macht auch IMmer weiter;]
 964 OLE: ja äh ganz EHRlich,
 965 wenn sie noch nich mal ANgefangen hat dann guck=
 966 SEV: =ich hab die ERStE folge [geguckt;]
 967 OLE. [<<lachend>du hast] die erste
 FOLge [geguckt;]
 968 SEV: [ja da] wurde dieser [kleine JUNge da runter geschubst;]
 969 OLE: [dann guckst du IMmer,]
 970 [bis dahin hast_e das wieder verGESsen;]
 971 VER: [war das bran STARK oder wer;]
 972 SEV: [das war voll geMEIN;]
 973 keine AHnung wie der junge heißt;
 974 der wurde einfach EISKalt da vom turm geschubst;
 975 VER: ich mag ARya am [liebsten;]
 976 JOH: [<<lachend>ich HASse] game of thrones;>
 977 VER: nei(h)in;

OST11, 52:59–54:01

Ole bezieht zunächst *serienexternes Wissen* ein, um seine K^+ -Position zu festigen.⁴ So konstruiert Ole ein hypothetisches Szenario, in dem er einen anderen Ausgang einer Szene aus der sechsten Staffel beschreibt, falls George Martin noch die Vorlage für die Bücher verfasst hätte (Z. 928, 930, 957–958). Er verweist auf das als geteilt angenommene Wissen, dass Martin gerne unerwarteterweise Figuren sterben lässt (vgl. auch Abschnitt 8.1.4), und unterstellt ihm daher, dass er Cersei ihren Bruder Jaime von Gregor Clegane (dem „Berg“) hätte töten lassen. Damit kommuniziert er ein hohes Expertenwissen, das über die Rezeption der Serie hinausgeht. Zugleich managt er unterschiedliche Wissensstände, indem er vorrangig Verena als ebenfalls K^+ -Teilnehmerin adressiert, die nach einer kurzen Nachfrage zur Präzisierung, „wen;“ (Z. 940) der Berg getötet hätte, seine Rekonstruktion ratifiziert (Z. 950, 953, 956).

Sevcan dagegen – die bisher die erste Episode der ersten Staffel gesehen hat – behandelt seine Äußerungen als Spoiler (Z. 934). Denn ausgelöst von der Nennung des Namens Cersei (Z. 931) und in Oles Formulierungsschwierigkeiten (ihm fällt offenbar zunächst Jaimes Name nicht ein, Z. 947) sowie die etwas längere Pause (Z. 933) hinein bittet Sevcan ihn explizit darum, sie nicht zu spoilern (Z. 934).

⁴ Er setzt die Serie in Relation zu ihrer literarischen Vorlage bzw. zu ihrem Urheber (vgl. Anhang IX: OST11, Z. 928–963) GAME OF THRONES basiert auf der Während sich die erste bis fünfte Staffel überwiegend an der Buchvorlage orientieren, weichen die Staffeln sechs bis acht deutlich von dem vorhandenen Material ab. Zum Zeitpunkt der aufgezeichneten Gespräche sind die sechste Staffel (2016) bzw. die siebte Staffel (2017) erschienen.

Daraufhin entspinnt sich ein kurzes paralleles Gespräch zwischen Verena und Sevcan, in dem Sevcan's aktueller Wissensstand bezüglich der Serie (sie hat die erste Folge gesehen, vgl. Z. 393) geklärt wird, während Ole mit seiner Elaborierung fortfährt. Als deutlich wird, dass Cersei Clegane nicht befohlen hat, Jaime zu töten (Z. 954–956), wirft Sevcan Ole und Verena vor, gespoilert zu haben (Z. 959). In Anlehnung an die Ergebnisse aus Abschnitt 8.2.3 (vgl. insbesondere Beispiele 39 und 40) wäre zu vermuten, dass im Folgenden darauf eingegangen wird, dass Ole (erneut) trotz vorheriger ‚Warnung‘ gegen die Gruppennorm des spoilerfreien Gesprächs verstoßen hat. Dennoch reagiert darauf zunächst nur Robert mit der lapidaren Aufforderung an Sevcan, sich die Ohren zuzuhalten (Z. 960). Erst als Ole seine längere Äußerungseinheit beendet hat (Z. 962), greift er ihre Aussage auf. Mit der Praktik des *Absprechens der epistemischen Autorität* (Abschnitt 7.1.3) signalisiert er Sevcan implizit, dass sie aufgrund ihres geringen Wissensstands über keine Berechtigung zur Forderung nach bzw. Empörung über Spoiler verfügen würde (Z. 964–967). Das wird unter anderem daran deutlich, dass er zunächst *über* sie an Robert adressiert spricht (Z. 965) – sie also fremdpositioniert –, an seiner lachend gerahmten Wiederholung ihrer Äußerung, die ein Nicht-ernstnehmen signalisiert (Z. 967), und dass er indirekt die große Wissenslücke zwischen ihr und ihm betont, indem er ihr attestiert, sie hätte seine Aussage „*wieder verGESSen*“ (Z. 970), bis sie an der von ihm rekonstruierten Szene angekommen ist. Sevcan verlässt daraufhin das Thema *Spoilern* und betont die emotionale Komponente des Episodenendes der ersten Folge: („*der wurde einfach EISKalt da vom turm geschubst*“; Z. 974), wofür sie jedoch keine Zustimmung oder Vergemeinschaftung erhält; zudem festigt sie weiterhin ihre Positionierung als K^- (Z. 971–973). Distinktion ergibt sich hier daraus, dass sich Sevcan und Ole unterschiedlich an der normativen Vorstellung des „Nicht Spoilerns“ (Abschnitt 8.2.3) orientieren.

9.2 Zusammenfassung: Erfassen komplexer Konstellationen der Vergemeinschaftung und Distinktion mit Hilfe des Modells am Beispiel der Serie GAME OF THRONES

Auffällig ist der Unterschied zwischen den sich eher emotional involviert positionierenden Unterstützer*innen und den sich eher moralisch positionierenden Kritiker*innen der Serie. Diejenigen, die GAME OF THRONES gut kennen und schätzen, nutzen vielfältige Gelegenheiten, um sich epistemisch so zu positionieren, dass sie die Autorität zur Bewertung erhalten. Diejenigen, die sie nicht (gut) kennen und nicht schätzen, können ebenfalls ihre epistemische Haltung hochstufen, indem sie partielles Wissen äußern, das Positionierungsobjekt ändern oder bezüglich einzelner Aspekte zu der Serie verschiedene Schwerpunkte, die z.B. moralisch

aufgeladen sind, setzen. Wissende Unterstützer*innen sind sich letztlich darin einig, dass jede Hauptfigur jederzeit sterben kann und dass der Fortgang schwierig vorherzusehen ist, weil die erzählte „vernünftige geSCHICHte“ (Anhang V: MNG13, Z. 248) so komplex ist, dass es eine Zeit dauert, bis Rezipient*innen „reinkommen“ (Anhang II: EMS53, Z. 248). Positiv heben sie insbesondere die Machtspiele und Morde hervor und stellen Überlegungen zum Fortgang der Narration an. Sie zeigen einander an, dass sie die Namen der Figuren sowie deren komplexe Konstellation untereinander kennen und setzen bei den anderen Teilnehmenden oft dieses Wissen auch voraus. Diese Serie schauen sie überwiegend auf Englisch und sie versuchen Spoiler zu vermeiden. Insgesamt orientieren sich wissende Unterstützer*innen vor allem an prototypischen Vorstellungen und arbeiten daran, die Serie als *besonders* und *keine typische Serie* zu positionieren. Normative Aspekte wie ‚Seriensucht‘ werten sie in diesem Kontext auch eher positiv.

Für unwissende Kritiker*innen dagegen ist es weniger wichtig, dass in der Serie Figuren sterben. Sie betonen eher, dass die Serie nahezu ausschließlich aus Sexualität und Pornographie bestünde. Daher signalisieren sie kein Verständnis für eine emotionale Beteiligung von Rezipient*innen an der Serie. Sie ordnen die Serie überwiegend als langweilig ein. Insgesamt bleiben sie in ihren Äußerungen eher diffus und vage bzw. greifen überwiegend auf die Praktik des *Anzeigens von partiellem Wissen* zurück. Zudem verschieben sie die Ebenen der Bewertung von der konkreten zu einer abstrakteren Ebene. Sie versuchen epistemische Autorität entweder über moralische (Fremd-)Positionierungen oder subjektive Bewertungen, die Allgemeingültigkeit beanspruchen, zu erlangen. Sie orientieren sich überwiegend an normativen Vorstellungen und behandeln von den wissenden Unterstützer*innen als prototypisch hervorgehobene Elemente als irrelevant.

Insgesamt scheint im Rahmen der Kollektion ein weitgehend konsensuelles Interesse und Vergnügen am Dissens erkennbar. Die Jugendlichen nutzen die Gelegenheit, sich als Expertinnen und Experten zu positionieren bzw. diesen Status den anderen Teilnehmenden abzusprechen. Mit Hilfe des Modells und unter Einbezug des Koordinatensystems kann so gezeigt werden, wie einerseits als ausreichend behandeltes Wissen und als (nicht) geteilt behandelte Bewertungen sowie andererseits die damit einhergehenden verschiedenen Positionierungspraktiken und unterschiedliche normative bzw. prototypische Vorstellungen bezüglich sowohl der konkreten Serie als auch abstrakteren serienbezogenen Aspekten zu verschiedenen Konstellationen im Hinblick auf Vergemeinschaftung und Distinktion führen. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass immer auch der jeweilige sequenzielle Kontext dafür entscheidend ist, ob Vergemeinschaftung oder Distinktion etabliert bzw. aufrechterhalten wird. Die Anwendung des Modells und der darin berücksichtigten Analysedimensionen könnte im Rahmen weiterer Untersuchungen auch für andere mediale Erzeugnisse erprobt und modifiziert werden (vgl. auch Abschnitt 10.2).

10 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie entlang von vier Aspekten diskutiert: Zunächst wird die Wahl des analytischen und methodologischen Frameworks reflektiert sowie das Verhältnis zwischen Mikro- und Makro-Ebene in den Blick genommen (Abschnitt 10.1). In Abschnitt 10.2 werden Serien mit anderen medialen Gesprächsgegenständen verglichen und die sich daraus ergebenden Implikationen diskutiert. Anschließend werden die spezifischen Anforderungen, die Serienkommunikation an das interaktive Management von Wissen und Bewertungen stellt, erläutert (Abschnitt 10.3). Schließlich stehen in Abschnitt 10.4 die Akteur*innen selbst im Fokus und es wird diskutiert, inwiefern sie sich als kompetente Serienrezipient*innen positionieren, bevor in Abschnitt 10.5 eine Zusammenfassung und ein Ausblick erfolgen.

10.1 Die Analyse von Medienkommunikation und das Mikro-Makro-Problem

Für einen umfassenden analytischen Zugriff auf Serienkommunikation als Form von Medienkommunikation wird zunächst grundsätzlich dafür plädiert, sowohl mikroanalytisch als auch makroanalytisch vorzugehen. Für die mikroanalytische Perspektive bietet die Konversationsanalyse (Abschnitt 4.1) einen sinnvollen Zugang an. Mit ihren Maximen, offen und datengeleitet Interaktionen aus der Teilnehmendenperspektive heraus zu untersuchen, können der sequenzielle Kontext angemessen berücksichtigt sowie die spezifischen interaktiven Ziele und kommunikativen Aufgaben Interagierender in Gesprächssituationen rekonstruiert werden. Auch abseits der Analyse eines elizitierten Interaktionssettings erscheint eine solche Vorgehensweise zielführend. So wird bei jeder Form der Datenerhebung, die nicht verdeckt stattfindet, eine Form von Öffentlichkeit hergestellt (Abschnitt 6.1.2), die reflexionsbedürftig ist. Auch kann es sinnvoll sein, Kontextualisierungshinweise bezüglich der Herstellung von Institutionalität zu berücksichtigen, da die Grenze zwischen alltäglicher und institutionalisierter Interaktion empirisch nicht immer eindeutig bestimmbar ist (vgl. Meer 2011).

Ein Erkenntnisinteresse konversationsanalytisch basierter Datenanalyse besteht darin, regelhaft organisierte interaktive Praktiken identifizieren zu können, die einerseits kontextspezifisch sind, andererseits für die rekonstruierten Funktionen aber auch wieder kontextübergreifend typisch sind (vgl. auch Deppermann, Feilke und Linke 2016). So lassen sich die für Serienkommunikation typischen Praktiken entlang der epistemischen Positionierung der Interagierenden systemati-

sieren (Abschnitte 7.1 und 7.2). Über die kontextuelle Einbettung kann aber zugleich auch analysiert werden, ob Praktiken beispielsweise als Scherzinteraktion gerahmt sind (Abschnitt 6.5.2.3) oder ob Inszenierungen vor und für andere Interagierende, die Kamera und/oder Forschende als Interpretationsressource einbezogen werden müssen (Abschnitt 6.1.2). Dadurch kann auch herausgearbeitet werden, ob in einer Sequenz eher eine Präferenz für Konsens (Abschnitt 7.3.2) oder Dissens (Abschnitt 7.3.3) vorherrscht sowie ob für die Beteiligten das Bearbeiten von Wissensasymmetrien (Abschnitt 7.1.1) im Vordergrund steht oder eher face-work betrieben wird (Abschnitt 9.1.1).

In Kombination mit Positionierungsanalyse kann nun nicht nur nachgezeichnet werden, wie diese Praktiken in dem gegenwärtigen Gesprächskontext situiert sind, sondern darüber hinaus können auch implizite Verweise auf gegenstandsbezogene Diskurse sichtbar gemacht werden. Das Sprechen über die eigene emotionale Beteiligung bei der Rezeption (Abschnitt 8.2.4.1) oder die als angemessen behandelte Einteilung zeitlicher Ressourcen (Abschnitt 8.2.4.3) sind zwar – unter anderem – an Serien als Gesprächsgegenstand geknüpft, werden aber jeweils kontextuell unterschiedlich realisiert. So zeigt etwa die Analyse der Interaktionssequenzen zwischen zwei Teilnehmenden aus einer Gruppe im Gesprächsverlauf, dass die Positionierungspraktiken, die sie jeweils anwenden (*Absprechen fremder epistemischer Autorität*, *Anzeigen partiellen Wissens*), einerseits kontextsensitiv in eine vergnügliche Dissens-Sequenz eingebunden sind. Andererseits lässt sich über diese Praktiken auch rekonstruieren, dass beide in unterschiedlicher Art und Weise auf übergeordnete, prototypische bzw. normative Vorstellungen serieller Figuren verweisen (vgl. Abschnitte 7.1.3 und 9.1.1). Wie in Kapitel 9 demonstriert wurde, können so mikro- und makroanalytische Befunde systematisch aufeinander bezogen werden, um dynamische Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten beschreiben und interpretieren zu können.

Der Mehrwert der Verknüpfung beider Ansätze liegt also darin, dem indexikalischen Charakter von Kommunikation gerecht zu werden und sowohl den sequenziellen Kontext als auch größere Diskurse für die Untersuchung von Vergemeinschaftung und Distinktion einzubeziehen. Um Positionierungsanalyse mit Konversationsanalyse zu kombinieren, hat es sich als sinnvoll erwiesen, das Verständnis von Positionierung, wie es in Abschnitt 3.3 (Merkmale (1) bis (7)) beschrieben wird, zugrunde zu legen. Positionierungen werden in diesem Sinne als ein interaktiv hergestelltes Phänomen modelliert, das (1) kontextgebunden, (2) interaktiv und relational, (3) dynamisch, (4) gegenstandsbezogen, (5) potentiell ubiquitär, (6) explizit und implizit bzw. von unterschiedlicher Intensität sowie (7) räumlich im wortwörtlichen und/oder metaphorischen Sinne ist. Die zur Erfassung der Komplexität von Medien- und Rezeptionskommunikation erforderliche holistische Analyseperspektive bildet das erarbeitete Modell visuell ab (vgl. Abbil-

dung 9.1), indem es veranschaulicht, wie die verschiedenen Analysedimensionen zusammenhängen. Mit dem Modell wurde ein Beschreibungsinstrumentarium mit heuristischer Charakteristik entwickelt, um Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten als eine der Kernfunktionen von Medienkommunikation (vgl. Abschnitt 2.1.3 und 2.2.3) analytisch erfassen zu können. Die Reichweite der so generierten Befunde über die in dieser Arbeit in den Blick genommenen Daten hinaus ließe sich in weiteren Studien untersuchen.

10.2 Serienkommunikation im Vergleich zu anderen medialen Gesprächsgegenständen

In Abschnitt 2.2.2 wurde diese Studie bereits in den Kontext von Kommunikation über Fernsehen, Literatur, Kunst und Theater gestellt sowie wichtige Erkenntnisse dieser Forschungsergebnisse für die Analyse nutzbar gemacht (Abschnitt 2.2.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie mit anderen Formen der Medienkommunikation verglichen. Die Diskussion erfolgt entlang des Vergleichs der (strukturellen) Besonderheiten der Kommunikation, die sich sowohl in gesprächskontextuellen Aspekten als auch in den Affordanzen der Medienprodukte und ihrer Rezeption niederschlagen.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass es sich bei der untersuchten Kommunikationsform nicht um rezeptionsbegleitende Interaktion handelt. Das ist insofern relevant, als die geteilte Wahrnehmung eines Objekts (als „joint attention“, vgl. Tomasello und Farrar 1986) Auswirkungen auf die jeweiligen diskursiven Anforderungen hat. So sind für Aussagen über das Medienprodukt unterschiedlich aufwändige rekonstruktive Verfahren sowie verschiedene Formen der Deixis erforderlich, abhängig davon, ob der mediale Gegenstand in der Interaktionssituation selbst – in einer Kunstaussstellung, gemeinsam vor einem Endgerät usw. – oder kurz danach – in der Theaterpause, direkt nach dem gemeinsamen Kinobesuch usw. – für alle Beteiligten wahrnehmbar ist. Vor dem Hintergrund des Situationsarrangements der Studie (vgl. dazu Abschnitt 5.1.1) ist eine gemeinsame Rezeptionshistorie der Teilnehmenden eher unwahrscheinlich.¹ Stattdessen erfordert es die forscherrinnenseitige Instruktion von den Teilnehmenden (Abschnitt 6.1.1), nahezu ausschließlich Medienrekonstruktionen (Abschnitt 6.5.2.3; vgl. auch Keppler 1994) zu produzieren, um die kommunikativen Aufgaben zu bearbeiten. Inwiefern dieser Aspekt auch in nicht-elizitierten Settings ebenfalls eine Rolle

¹ Eine Ausnahme bildet die gemeinsame Rezeption von *CRIMINAL MINDS* von Emilia und Martha, vgl. Abschnitt 8.2.4.1.

spielt, bleibt empirisch zu klären. Ausgehend von dem dieser Studie zugrunde gelegten Praktikenbegriff (Abschnitt 4.1) liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die vorliegende Studie zwar eine spezifische Variante von Serienkommunikation erfasst, die identifizierten Merkmale, Formen und Funktionen sich aber auch auf informellere Kontexte übertragen lassen.

Den meisten Studienergebnissen zufolge (vgl. Abschnitt 2.2.3) ist dem Austausch über mediale Produkte gemeinsam, dass diese Gespräche sowohl Bewertungs- als auch Wissens-, Scherz- sowie Bedeutungskommunikation in unterschiedlichem Maße erwartbar machen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde gezeigt, dass in Gesprächen über Serien Bewertungen und Wissensinteraktionen omnipräsent sind und beidem ein zentraler Stellenwert zukommt (vgl. Abschnitt 6.3). Auch wenn die Teilnehmenden durchaus Vergnügen am Dissens signalisieren und ihre Interaktion scherzhaft rahmen bzw. Frotzelaktivitäten integrieren (vgl. z.B. Analysen in Abschnitt 7.1.3), lässt sich jedoch daran keine durchgängige Orientierung erkennen (vgl. etwa die Analysen in Abschnitt 8.2.4.1). Gleichermäßen handeln die Jugendlichen zwar bisweilen Bedeutungen und Interpretationsansätze aus (vgl. Analysen in Abschnitt 7.1.4), bleiben aber meistens eher auf der deskriptiven Handlungsebene. Dabei konnte mit Hilfe des Modells gezeigt werden, dass die jeweiligen Kommunikationsformen für kontextuell angemessene Vergemeinschaftungs- bzw. Distinktionsaktivitäten funktionalisiert werden können.

Werden diese Befunde mit den Ergebnissen anderer Forschenden verglichen, zeigen sich folgende Unterschiede: Androutopoulos und Weidenhöfer (2015: 34) nehmen in ihrer Ergänzung zu den Kategorien fernsehbegleitenden Sprechens nach Klemm (2000) an, dass zusätzlich zum *Bewerten* – anders als in dieser Studie – das *Sich vergnügen* eine übergeordnete Handlungskategorie von Rezeptionskommunikation darstellt. Das ist vermutlich auf die zwar räumliche, nicht aber zeitliche Entkopplung von Rezeptions- und Kommunikationssituation ihres Forschungsgegenstands (Twitter) zurückzuführen. Grundsätzlich scheint also unter anderem das Interaktionssetting einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens der verschiedenen Handlungskategorien zu haben. So stellen Charlton und Sutter (2007: 142) im Rahmen des Vergleichs ihrer Ergebnisse mit Hausendorfs Untersuchungen fest, dass Bewertungen als „der eigentliche Fluchtpunkt der Kunstkommunikation“ (Hausendorf 2007: 35) in ihren Daten kaum eine Rolle spielen. Diese Beobachtung führen sie auf die institutionelle Rahmung der Situation zurück, d.h. dass die beforschten Schüler*innen primär die Erwartungen des Literaturunterrichts bedienen und daher – im Unterschied zu dieser Studie – vorrangig Deutungen und Interpretationen statt (subjektiver) Bewertungen produzieren. Die Relevanz der kontextuellen Einbindung der Gespräche in eine Erhebungssituation – sei sie elizitiert oder nicht – kann daher im Rahmen der vorliegenden Studie

bestätigt werden. Weitere Erklärungen für Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen der Medienkommunikation mögen in der zeitlichen Distanz zwischen Rezeptions- und Kommunikationssituation (s.o.), der diskursiven Verhandlung des Gegenstands in konkreter oder abstrakter Form (Abschnitt 6.5.1, vgl. weiterführend 10.3) sowie in den unterschiedlichen Affordanzen, die das Medium bereitstellt, begründet sein. Letzteres bedeutet, dass die verschiedenen Beschaffenheiten der ästhetischen Erzeugnisse unterschiedliche semiotische Kanäle bedienen und dass sie einen unterschiedlich hohen Grad an Mehrdeutigkeit und bereitgestellten sowie diskursiv zugeschriebenen Bedeutungen und Wertungen aufweisen. Dadurch verändern sich auch die Bedingungen ihrer Rezeption (vgl. Abschnitt 2.2.1), woraus sich wiederum Auswirkungen auf die Kommunikation ergeben können. Im Folgenden werden diese Aspekte diskutiert.

Audiovisuelle Serien, wie sie in dieser Studie als Gesprächsgegenstand vorgegeben wurden, weisen überwiegend einen weniger hohen Grad an Mehrdeutigkeit auf als beispielsweise Lyrik oder Kunstwerke. Dennoch können selbstverständlich ihre eingeschriebenen sowie diesbezüglich subjektiv konstruierten Bedeutungen ausgehandelt werden (vgl. Analysen in den Abschnitten 7.1.4 und 8.2.1). Der Grad der Mehrdeutigkeit hängt auch von der Komplexität der jeweiligen Serie ab (Abschnitt 8.1.3). Insbesondere über die zunehmende narratologische Komplexität wurde versucht, Serien nicht mehr unter „Trivialitätsverdacht“ (Anders und Staiger 2016: 9) zu stellen, sondern ihnen eine hochkulturelle Bedeutung zukommen zu lassen. Bei der diskursiven Zuordnung einzelner Serien oder Serien an sich zur Populär- oder Hochkultur handelt es sich jedoch um einen dynamischen Prozess, der sozialen und kulturellen Bedeutungszuweisungen unterliegt. So wurde bereits anhand des Exkurses zum Lesesucht-Diskurs in Abschnitt 2.1.3 deutlich, dass auch Gespräche über Literatur einem Wandel in der gesellschaftlichen Wahrnehmung unterliegen und nicht ohne Bezug dazu analysiert werden können (vgl. auch die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse von Wiesners (2014) Studie in Abschnitt 3.2.5). Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, dass sich die Teilnehmenden an solchen Diskursen implizit orientieren (Kapitel 8), insbesondere an dem Sucht- (Abschnitt 8.2.4.2) und Zeit- bzw. Intensitätsaspekt (Abschnitte 8.2.4.3 und 8.2.4.2), was sich sprachlich-interaktiv etwa in Rechtfertigungsaktivitäten für vermeintlich triviale und weniger komplexe Formate (vgl. v.a. die Analysen in Abschnitt 7.3.3, 8.1.3 und 8.2.2) widerspiegelt.

Weiterhin zählt zu den Charakteristika von Serien, dass ihre Produktion, Präsentation und Rezeption vermehrte Individualisierungs- und Optionalisierungstendenzen aufweist (vgl. Abschnitt 2.1.2). Serien – bzw. einzelne Episoden, Staffeln und Szenen – können über online-basierte Angebote theoretisch unendlich oft wie-

derholt, pausiert oder übersprungen werden.² Auch andere Formen medialer und literarischer Rezeption verändern sich unter den Bedingungen der Digitalität (vgl. diesbezüglich beispielsweise zum Lesen Krommer und Wampfler 2019). Allerdings bleiben spezifische Unterschiede bestehen. So können beispielsweise Kunstwerke im Rahmen einer Ausstellung zwar theoretisch unbegrenzt lange betrachtet werden; wenn die Rezipientin allerdings außerhalb des Ausstellungsraums keinen Zugang zu den Werken hat, ist ihr eine wiederholte Rezeption nur eingeschränkt möglich. Anders verhält es sich bei Theateraufführungen, die aufgrund ihres performativen Charakters notwendigerweise linear und – sofern sie nicht medial aufgezeichnet und gespeichert wurden – nicht sofort bzw. jederzeit wiederholbar sind. In Ansätzen konnte im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass sich die auflösenden Verhältnisse der Linearität von Serienrezeption auf die sprachliche Oberfläche der Rezeptionskommunikation auswirken, wie etwa die Änderungen von Tempus und Modus einer Teilnehmerin im Verlauf einer Sequenz zeigen (vgl. Abschnitt 7.3.2). Allerdings handelt es sich dabei um einen explorativen und mit Vorsicht zu interpretierenden Befund, der keine generalisierenden Aussagen erlaubt.

Insgesamt haben Rezipient*innen also im Zuge der digitalen Transformation diverse Steuerungs- und Wahlmöglichkeiten bezüglich der Rezeption einer Serie, die sie als niedrigschwellig und daher positiv behandeln (vgl. Analysen in Abschnitt 8.2.4.4). Diese Individualisierungstendenzen führen im Kontext von Serienrezeption dazu, zunächst einen common ground etablieren zu müssen, bevor tiefere Deutungen und Interpretationen konkreter Serien diskursiv erörtert werden (können). Dieser Punkt wird im folgenden Abschnitt weiterführend diskutiert.

10.3 Epistemische Besonderheiten der Serienkommunikation

Der deutsche Terminus der *Anschlusskommunikation* hat sich für Gesprächsformen etabliert, die *nach* der Rezeption eines medialen Gegenstands entstehen. Hier kann kritisch angemerkt werden, dass diese Definition aus den beiden folgenden Gründen als nicht ganz trennscharf angenommen werden kann: Zum einen können beispielsweise literarische Gespräche, die oft auch als Anschlusskommunikation bezeichnet werden – vgl. für lese- und literaturdidaktische Konzeptionen z.B. die soziale Ebene in dem Modell nach Rosebrock und Nix (2014: 112)³ –, ebenfalls

² Vergleichbar mit den Möglichkeiten, die Videoaufnahmen bezüglich der Verarbeitung und Aufbereitung von Daten zur Transkription ermöglicht haben (vgl. Abschnitt 4.1).

³ Vgl. zur Kritik an Anschlusskommunikation als „unschöne[m] Begriff“ (Spinner 2006: 12).

rezeptionsbegleitend sein; nämlich dann, wenn Interagierende während des Gesprächs visuellen Zugriff auf den literarischen Text haben (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 10.2). Daher kann zum anderen davon ausgegangen werden, dass sowohl bei rezeptionsbegleitender Kommunikation als auch bei Anschlusskommunikation üblicherweise alle Beteiligten einander *zuschreiben*, epistemischen Zugang zu dem Gegenstand zu haben, also dasselbe Kunstwerk oder Bilderbuch zu betrachten oder betrachtet zu haben, dieselbe Theateraufführung zu sehen oder gesehen zu haben, dasselbe Gedicht zu lesen oder gelesen zu haben usw. Allerdings sind Interagierende dabei lediglich auf Beobachtungen, Erfahrungen und darauf basierende Schlussfolgerungen angewiesen. Sie können weder wissen, ob die anderen Personen das Medienprodukt *tatsächlich* rezipiert haben, noch ob sie es in ähnlicher Weise wahrgenommen haben, da Rezeption ein aktiver und individueller Bedeutungskonstruktionsprozess ist (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Insbesondere letzterer Punkt ist charakteristisch für Kommunikation über Medien als ästhetisch gestaltete Erzeugnisse, die unterschiedliche Grade von Mehrdeutigkeit zulassen. Das wird unter anderem daran deutlich, dass Wissenskommunikation auch bei der gemeinsamen Rezeption und gleichzeitigen Wahrnehmung eines Medienprodukts salient wird, wie etwa die informierenden Rekonstruktionen in Foyergesprächen (Schlinkmann 2018) oder die Handlungskategorien des Informierens und Verständnissicherns bei der fernsehbegleitenden Kommunikation (Klemm 2000) zeigen. Dieser Aspekt wird wiederum in Bildungskontexten oft gezielt genutzt, um Lernprozesse anzuregen (vgl. etwa das Ziel literarischen Lernens über das literarische Gespräch (Spinner 2006: 12) oder Studien zum Lernertrag bei Kindern aus Vorlesegesprächen (vgl. z.B. Preußner 2017 und Wieler 2008)).

Werden diese Überlegungen mit den in Abschnitt 4.3 skizzierten Modellierungen von Wissensdomänen zusammengebracht, so können Medienprodukte als potentielle AB-Events (Labov und Fanshel 1977) verstanden werden, zu denen – zumindest theoretisch – alle Interagierenden epistemischen Zugang haben *können*. Dazu zählen insbesondere jene Serien, die nicht über lineares Fernsehen ausgestrahlt werden, sondern digital verfügbar sind – wenn auch ggf. mit Kosten verbunden – und damit jederzeit zur Rezeption bereit stehen. Die eigentliche Rezeption und damit die subjektive Erfahrung eines medialen Erzeugnisses unterscheidet sich jedoch von Individuum zu Individuum und kann daher als A-Event bzw. type-1 knowable (Pomerantz 1980) bezeichnet werden, also als etwas, zu dem nur die oder der Rezipient*in selbst Zugang hat. Dennoch ist es möglich, solche Hypothesen und Annahmen über Rezeptionsverhalten und -erfahrungen anderer Personen zu treffen, die auf als geteilt behandelten, oft normativen Vorstellungen (vgl. Abschnitt 8.2) basieren, wie z.B., dass manche Serien einen emotionaleren Rezeptionsmodus nahelegen (vgl. Abschnitt 8.2.4.1) oder eine nachvollziehbare Handlungslogik aufweisen sollten (vgl. Abschnitt 8.2.1). Dadurch kann auch

eigentlich rein subjektives und individuelles Erleben wie eine in hohem Maße identifikatorische Rezeption als kollektive Erfahrung, vergleichbar mit dem Erinnern an gemeinsame Erlebnisse (Bietti 2011), markiert werden (vgl. die Analysen in Abschnitt 7.3.1). Da Interagierende – im Rahmen der vorliegenden Daten auch bedingt durch das Studiendesign (Abschnitt 5.1.1) – nicht immer davon ausgehen können, dass allen Beteiligten jede Serie gleichermaßen bekannt ist, stellt das Etablieren eines common grounds eine priorisierte kommunikative Aufgabe im Kontext von Serientheaterkommunikation dar (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Aus diesem Grund wurde in das Analysemodell die Unterscheidung zwischen konkreten und abstrakten Positionierungsobjekten integriert (Abschnitt 6.5.1). Diese Unterscheidung erweist sich aus empirischer Perspektive als gewinnbringend, da sich in den vorliegenden Daten zeigt, dass die Teilnehmenden kontinuierlich den Fokus zwischen konkret und abstrakt verschieben. So greifen sie etwa bei der Diskussion über konkrete Serien auf abstraktes Wissen zurück (Abschnitt 7.1.2) oder nutzen konkrete Serien als Belege für abstraktere Behauptungen oder Thesen (Abschnitt 8.3). Es erscheint naheliegend, dass sich diese Unterscheidung auf andere mediale Formen ebenfalls übertragen lässt: Wer häufige*r Theatergänger*in ist, mag zwar ggf. nicht die in einem Gespräch thematisierte aktuelle Aufführung eines Stücks kennen, sich aber dennoch mit theaterbezogenem Wissen und Bewertungen, die sich aus anderen (Rezeptions-)erfahrungen speisen, auf abstrakter Ebene beteiligen. Gesprächsorganisatorisch kann gezeigt werden, dass sich die Anforderungen zur Partizipation an Diskussionen über konkrete oder abstrakte Objekte unterscheiden. Um über konkrete Serien zu sprechen – und insbesondere das epistemische Recht auf Evaluation zu beanspruchen und zu verteidigen –, setzen die Teilnehmenden untereinander einen minimalen epistemischen Zugang dazu voraus (vgl. Praktiken in Abschnitt 7.1 und 7.2; insbesondere Abschnitt 7.1.3).

In diesem Zuge bietet die Praktik des *Managens divergenter Wissens(be)stände* zwar einerseits eine Möglichkeit, mit dem variablen common ground der Serientheaterkommunikation diskursiv umzugehen, sie bildet zugleich aber auch eine Herausforderung für die Interagierenden. So müssen sie zu Zwecken der Partizipation Wissensasymmetrien ausgleichen, dürfen allerdings nicht zu viele Informationen angeben, da sie sonst gegen die implizite Norm, nicht zu spoilern, verstoßen würden (Abschnitt 8.2.3). Daher bleiben Medienrekonstruktionen bei unterschiedlichen epistemischen Status der Interagierenden oft auch eher oberflächlich bzw. beziehen sich auf wenige Handlungselemente, gehen weder allzu sehr in die Tiefe noch transportieren sie verschiedene Deutungsansätze (vgl. Abschnitt 10.2). Die Anforderungen an den Wissenstransfer in diesem Kontext gleichen gewissermaßen einem Trailer oder einem Klappentext: Zwar müssen die wichtigsten Informationen vermittelt werden, um andere zum Rezipieren zu animieren, es dürfen aber nicht zu viele Informationen preisgegeben werden, um Spannung

und Neugier aufrechtzuerhalten. Beim Sprechen über konkrete Serien – bzw. über spezifische, unterhaltende Medienprodukte – lässt sich also eine abweichende Präferenzstruktur bezüglich des Ausgleichs von Wissensasymmetrien erkennen.

Andererseits zeigen die Analysen aber auch, dass bei einem K^- -Status in Bezug auf eine Serie Partizipation gleichermaßen durch Verweise auf abstrakte Aspekte gelingen kann (vgl. auch die Darstellung der Praktiken in Abschnitt 7.2). Dafür ist ebenfalls ein gewisses Maß an Wissen über diese Art von Gesprächen notwendig (vgl. dazu auch Habscheid 2018: 183), vergleichbar mit der Teilnahme an literarischen Gesprächen, aber auch mit dem Sprechen „über Bücher [...], die man nicht gelesen hat“ (Bayard 2007). Es lässt sich jedoch annehmen, dass das – demonstrierte – prototypische Wissen in Bezug auf abstrakte serienbezogene Aspekte (Abschnitt 8.1) umso höher ist, je mehr konkrete Serien die Teilnehmenden kennen. Der Erwerb prototypischen Wissens über serielle Formate ist dennoch keinesfalls auf audiovisuelle Serien beschränkt. Vielmehr sind viele erzählende Medienformate seriell strukturiert (vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 2.1), so dass implizites Wissen über Serien auch durch Hörspielreihen, Comics, Bilderbücher, Romane usw. erworben werden kann. Darüber argumentieren auch Anders und Staiger, wenn sie im Kontext des Literaturunterrichts davon ausgehen, dass Schüler*innen bereits „Serienprofis“ (2016: 9) seien (vgl. Kapitel 1). Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund der Fokus auf die kommunizierenden Rezipient*innen gelegt.

10.4 Doing being kompetente Serienrezipient*innen

Die in Abschnitt 10.3 erläuterte Relevanz der Unterscheidung zwischen konkretem und abstraktem Sprechen über Serien spielt auch mit Blick auf die Interagierenden und dementsprechend auf die Rezipient*innen eine Rolle. Gothe und Lechner bezeichnen Personen, die „sich für Serien ‚an sich‘ bzw. für das Format der Serie begeistern [...] [als] Serialisten“ (Gothe und Lechner 2012:173; vgl. Abschnitt 2.1.2). Ähnlich bezieht sich Hausendorf mit den sozialen Kategorien „Kunstkenner“ und „Kunstsammler“ im Unterschied zu „Kunsthochbetrachtern“ auf Personen, die sich im Kunstsystem so positionieren, dass sie nicht nur ästhetischen Gefallen an einzelnen Werken signalisieren, sondern zeigen, dass sie Kunst *an sich* schätzen und sich damit auskennen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Weder der Begriff der Serialist*innen noch der der Serienkenner*in bzw. -betrachter*in erweist sich allerdings für die vorliegende Studie als zielführend. Denn im Erkenntnisinteresse steht weniger die Einbettung einer sozialen Position in ein institutionelles Feld, sondern die Betrachtung des Zusammenspiels der kommunizierten Begeisterung für Serien, also die evaluative Dimension von Positionierungen, auf der einen Seite mit der episte-

mischen Dimension, also der relativen Positionierung als Expert*in für Serien auf der anderen Seite.

Das ergänzend zum Analysemodell entwickelte Koordinatensystem (Abbildung 9.2) könnte den voreiligen Schluss nahelegen, alle Personen, die sich als wissende Unterstützer*innen oder Kritiker*innen einer Serie positionieren, als Serienprofis einzuordnen. Dieser Schluss greift jedoch zu kurz, denn die Analysen zeigen, dass die Teilnehmenden auch bei einem kommunizierten K^- -Status bezüglich einer Serie Praktiken nutzen, die signalisieren, dass sie sich zwar nicht mit dieser Serie, wohl aber mit Serien und Serialität auskennen und in diesem Zusammenhang auf Bekanntes, z.B. Genre-Wissen (Abschnitt 8.1.2) oder Wissen über Figurenkonstellationen (Abschnitt 8.1.4), zurückgreifen (können). Mit Hilfe des zu dem erarbeiteten Modell zählenden Koordinatensystems können Individuen vor dem Hintergrund dieser Befunde eingeordnet und deren relative epistemische und evaluative Positionierung in Bezug auf verschiedene Serien im Laufe eines Gesprächs miteinander verglichen werden.

Wird davon ausgegangen, dass bei Serienkommunikation Identitätsfacetten relevant werden, die sich auf Expertise und Geschmack beziehen (Abschnitt 3.1), so lässt sich festhalten, dass es für das Management dieser Identitätsfacetten notwendig ist, beides unter Einbezug der kommunikativen Anforderungen zu signalisieren. Interagierende, die Expertise zeigen, managen verschiedene Wissens(be)stände (Abschnitt 7.1.1) und stufen je nach den sequenziell folgenden Positionen der anderen Beteiligten ihre Glaubwürdigkeit oder Gewissheit mit weiteren Praktiken (Abschnitte 7.1.2 bis 7.1.4 und 7.2.1 bis 7.2.4) hoch. Dabei berücksichtigen sie die speziellen Anforderungen der Wissenskommunikation im Kontext von Seriengesprächen (Abschnitt 10.3) und platzieren wissenskommunikative Äußerungen kontextuell passend (vgl. die jeweils für die Praktiken herausgearbeiteten Strukturstellen in den Abschnitten 7.1 und 7.2). Die Wissensquelle ist dabei entscheidend, denn dem Primat der eigenen Erfahrung als knowable type-1 kann auch eine glaubwürdige andere Autorität gegenüberstehen (Abschnitt 7.1.2). Für das Anzeigen von allgemein serienbezogener Expertise ist aber vor allem die Kenntnis prototypischer Muster (Abschnitt 8.1) konstitutiv.

Bei der Kommunikation von Geschmacks erscheint es notwendig, zwei Anforderungen zu berücksichtigen. Zum einen müssen interaktiv ratifizierte Begründungen für Bewertungen angegeben werden. Dabei changieren diese Begründungen zwischen Bezugnahmen einerseits auf individuelle, subjektive Maßstäbe und Urteile sowie andererseits auf Geschmack als kollektiv gebildetes Phänomen, das auf im common ground verankerten Annahmen basiert (vgl. Kapitel 8). Zum anderen müssen Bewertungen möglichst kontextuell so platziert werden, dass sie eigene epistemische Autorität signalisieren und nicht einfach nur Zustimmung markieren. Da zweite Bewertungen die Chance haben, das Stimmungsbild der Gruppe kollek-

tiv zu verschieben (vgl. Abschnitte 6.3 und 7.3.2), kann ein als geteilt hergestellter Geschmack durchaus subjektive Bewertungen überlagern.

Die Analysen zeigen auch, dass Expertise und damit die epistemische Autorität zur Evaluation zugeschrieben und bestätigt werden muss. Aus den Datenanalysen geht hervor, dass die Teilnehmenden in diesem Zuge einander anzeigen, *kompetente* Rezipient*innen zu sein. Kompetent bedeutet an dieser Stelle, dass sie einander demonstrieren, dass sie wissen, was sie tun, wenn sie Serien auswählen, anschauen und darüber sprechen. ‚Serienprofis‘ werden im Rahmen dieser Studie daher als Personen verstanden, die sich als kompetente Serienrezipient*innen positionieren. So kann beispielsweise eine Teilnehmerin begründen, dass sie SUPERGIRL für das Bedürfnis nach Unterhaltung nutzt, und erhält dafür von der Gruppe Zustimmung (vgl. Abschnitt 8.1.3). Während ein anderer Teilnehmer vergleichbar in Bezug auf HOW I MET YOUR MOTHER argumentiert (Abschnitt 7.3.3), gerät er im Unterschied dazu in starken Begründungszwang. Seine präsentierte Kompetenz, bestimmte Serien für bestimmte Bedürfnisse auszuwählen, wird vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen (hier: Trivialitätsdiskurs, vgl. Abschnitt 8.2.2) beurteilt und nicht interaktiv ratifiziert. Umgekehrt schreibt ein Teilnehmer drei anderen Gruppenmitgliedern Expertise bei der Frage nach türkischen Serien zu, ohne dass diese eine entsprechende Kenntnis zuvor erläutert hätten (vgl. dazu Weiser-Zurmühlen 2020). Daran wird deutlich, dass Kompetenz ein interaktives Konstrukt ist und wechselseitig zugeschrieben werden muss.

Für die – erfolgreiche – Partizipation an Medienkommunikation muss also der eigene Geschmack in der Gemeinschaft verortet und dort als individuell und einzigartig kommuniziert, zugleich aber auch als geteilter Geschmack hergestellt werden. Das Gleiche gilt für Expertise: Es ist erforderlich, sich über das Besser- bzw. Anders-Wissen einzelner Elemente zu distanzieren, sich aber gleichermaßen über einen geteilten common ground mit anderen zu vergemeinschaften. Exemplarisch wird das an der Positionierung eines Schülers als Serienrezipient, der außergewöhnliche Serien sehr gut kennt und schätzt deutlich, die interaktiv von den anderen Gruppenmitgliedern mehrfach gefestigt und bestätigt wird (vgl. Analysen in den Abschnitten 8.1.4 und 8.2.2). Diese Prozesse können mit Hilfe des erarbeiteten Modells analytisch erfasst und beschrieben werden. Dabei können sich die interaktiven Anforderungen zur Kommunikation des Geschmacks jederzeit dynamisch verändern, beispielsweise von emotional zu aggressiv (vgl. Abschnitt 9.1.1). Weiterhin können solche Positionierungen während eines Gesprächs im zeitlichen Verlauf kontinuierlich aufgegriffen werden und als interaktiv aufeinander bezogen verstanden werden.

Was zeichnet also Serienprofis als kompetente Serienrezipient*innen aus? Sie können die Klaviatur des Positionierens zur kontextuell passenden Vergemeinschaftung und Distinktion bedienen: Sie passen ihre bewertenden und epistemi-

schen Äußerungen den kontextuellen Anforderungen entsprechend an und agieren im Sinne der jeweils relevanten interaktiven Ziele (Partizipation, Vergemeinschaftung und Distinktion) sowie der jeweils relevanten kommunikativen Aufgaben der Interaktionssituation. In diesem Zusammenhang betreiben sie den interaktiven Anforderungen entsprechend Wissensmanagement, d.h. sie können beispielsweise trailerähnliche, diskursive Formate produzieren. Sie geben den interaktiven Anforderungen entsprechende Begründungen für ihre Bewertungen an – das bedeutet auch, dass sie keine Begründungen angeben, wenn sie nicht erforderlich sind. Zum Positionieren als (un)wissende Unterstützer*innen oder Kritiker*innen nutzen sie mit Kategorisieren und Zuordnen, Kontrastieren und Vergleichen, Rekonstruieren und Inszenieren relevante Ressourcen. Insgesamt verorten sie ihren Geschmack auf einem Kontinuum zwischen außergewöhnlich und gemeinsam geteilt. Kurz gesagt: Serienprofis stellen Vergemeinschaftung und Distinktion den kontextuellen und interaktiven Anforderungen entsprechend her. Da Serien als *Verstärker* für Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten fungieren können, ist es möglich, sich ‚über Umwege‘ zu positionieren: Indem Interagierende Serien positionieren, können sie zugleich implizit sich selbst und/oder andere positionieren.

10.5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein heuristisches Modell zur Analyse von Positionierungen im Kontext von Serienkommunikation entwickelt, mit dessen Hilfe es erstmals möglich ist, interaktive Vergemeinschaftungs- und Distinktionsaktivitäten in Form unterschiedlicher Konstellationen im Kontext von Medienkommunikation durch die Kombination mikro- und makroanalytischer Ansätze zu erfassen. Das Modell erlaubt es, die verschiedenen analytischen Dimensionen, die für diese Prozesse konstitutiv sind – den interaktiven Kontext, die epistemischen und evaluativen Positionierungspraktiken der Interagierenden sowie die relevant gesetzten Diskurse bezüglich des Gesprächsgegenstands, an denen sie sich orientieren – sowohl einzeln für sich zu betrachten als auch sie systematisch aufeinander zu beziehen und in ihrem Zusammenspiel zu interpretieren.

Für weitere Forschung zur Medienkommunikation erscheint es zielführend, Wissenskommunikation als konstitutiv für diese Art von Gesprächen zu betrachten, und die Frage, welche Interaktionsbeteiligten wie viel epistemischen Zugang zu dem medialen Gegenstand anzeigen, gezielt in Analysen einzubeziehen. Die Analyse von Bedeutungs- und Bewertungs(aus)handlungen erfordert es zudem, den Mikro- und Makrokontext systematisch aufeinander zu beziehen, denn in der Interaktion treffen subjektive Bedeutungszuweisungen und Werturteile sowie in

Medienprodukte eingeschriebene Bedeutungen und diskursiv verankerte Bewertungen verdichtet aufeinander. Zugleich bleibt dabei aber auch herauszustellen, dass die Interaktion der Ort ist, an dem genau diese Prozesse empirisch fundiert beobachtet werden können. Die Frage „Was machen die Leute mit den Medien?“ (Katz und Foulkes 1962) ließe sich also für diesen Forschungsbereich modifizieren zu: „Was machen die Leute *interaktiv* mit den Medien?“

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, das Modell in anderen Kommunikationskontexten anzuwenden und zu modifizieren bzw. auszudifferenzieren. Die Analyseergebnisse dieser Studie legen zwar nahe, dass zwischen den Schulformen und Altersstufen kaum Unterschiede hinsichtlich der identifizierten Praktiken, ihrer Strukturstellen, Ausgestaltung und Funktionen bestehen. Hier würde sich aber eine größere systematische Untersuchung innerhalb der jeweiligen Schulformen und Altersgruppen anbieten. Weiterhin könnten auch Erwachsene als Proband*innen oder Positionierungen bezüglich anderer ästhetischer Erzeugnisse – Literatur, Kunst, Theater,... – als Objekt in den Blick genommen werden.

In der Einleitung wurde dargelegt, dass mittels Serien als Gesprächseinstieg bzw. Small Talk-Thema ad-hoc Vergemeinschaftung hergestellt werden kann. Die Analyseergebnisse zeigen, dass Vergemeinschaftung und Distinktion darüber hinaus als dynamische Prozesse insbesondere in Mehrparteien-Interaktionen zur Emergenz komplexer Konstellationen führen können. Sie legen zudem den Schluss nahe, dass es ebenso möglich ist, mit eher geringem epistemischen Zugang zu der besprochenen Serie an diesen Prozessen partizipieren zu können. Entscheidend dafür ist zum einen, bewertende Äußerungen kontextuell angemessen platzieren und adäquat in den Gesprächsverlauf integrieren zu können. Zum anderen ist es erforderlich, über ausreichend abstrakteres Wissen bezüglich Serien und Serialität zu verfügen. Dieses Ergebnis lässt sich auch auf andere Kontexte übertragen: Selbst wenn beispielsweise eine einzelne Theaterinszenierung oder literarisches Werk nicht bekannt ist, ist es möglich, an einem Gespräch darüber erfolgreich partizipieren zu können.

Da diese Studie mit Schüler*innen gearbeitet hat und die in der Einleitung zitierte Aussage von Anders und Staiger (2016), es handele sich bei ihnen – ohne, dass sie es selbst wüssten – um Serienprofis, für die vorliegende Studie in Richtung *Interaktive Positionierung als Serienprofi* präzisiert wurde, werden im Folgenden einige didaktische Anknüpfungsmöglichkeiten skizziert. Im Medienkompetenzrahmen NRW wird beispielsweise für den Kompetenzbereich ‚Analysieren und reflektieren‘ postuliert, eine „Bewegtbild- Lesekompetenz“⁴ sei für Schüler*innen

4 Vgl. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/unterrichtsmaterialien/detail/film-schule-nrw/> [zuletzt abgerufen am 06.04.2021].

im Digitalen Zeitalter unverzichtbar. Hier böte es sich an, mit den Schüler*innen Plausibilität der Handlungslogik und Figuren als ein Bewertungsmaßstab, den sie bereits intuitiv selbst anlegen, zu diskutieren und daran anzuknüpfen. Wird die hohe Relevanz von epistemischer Kommunikation bei Serien berücksichtigt, ließe sich gut mit vorhandenen Wissens-elementen und -strukturen der Schüler*innen arbeiten; vergleichbar mit den Ausführungen von Schmidt und Winkler (2015), die dafür plädieren, im Literaturunterricht an informelles Filmwissen der Schüler*innen anzuknüpfen. So konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmenden der vorliegenden Studie über prototypische Vorstellungen bezüglich diverser serieller Aspekte verfügen. Das ist insofern didaktisch relevant, als mit *Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres entwickeln* ein zentraler Aspekt literarischen Lernens bezeichnet wird. Diese von Spinner (2006) formulierten Aspekte literarischen Lernens werden im deutschdidaktischen Diskurs mittlerweile auch für andere mediale Formate weiterentwickelt (vgl. die Beiträge in Ausgabe 2 der Zeitschrift *Leseräume* 2015), sodass Serien als Unterrichtsgegenstand hier sicher auch einen wertvollen Beitrag leisten können.

Somit ließen sich die vorhandenen Vorstellungen der Jugendlichen in den Unterricht integrieren und beispielsweise formale Merkmale von Serien in Abgrenzung zum Film erarbeiten oder die Funktionsweisen und typischen Konstellationen serieller Figuren diskutieren. Damit verbunden können auch die in dieser Studie herausgearbeiteten normativen Vorstellungen und Wertungen der Interagierenden, wie beispielsweise die impliziten Wertungen vermeintlich trivialer Formate, kritisch reflektiert werden. Letztlich bietet sich auch der für Serien konstitutive Aspekt des Spoilerns als Unterrichtsthema an. So kann besprochen werden, was einen Spoiler kennzeichnet und welche Konsequenzen sich ergeben, wenn jemand gespoilert wird. Daran könnte angeknüpft werden, indem die Schüler*innen selbst Trailer produzieren und kritisch beurteilen, ob diese Spoiler enthalten oder nicht. Für eine diesbezügliche Beurteilung ist sowohl eine gute Kenntnis des Werks an sich notwendig als auch darüber, wie Serien und Trailer funktionieren.

Insgesamt erscheint es zentral, Schüler*innen als kompetente Serienrezipient*innen ernstzunehmen, die Individualisierungstendenzen der Serienproduktion und -präsentation als Chancen zu begreifen und – innerhalb oder außerhalb der Schule – Gelegenheiten dafür zu schaffen, sich als Serienprofi zu positionieren.

Literatur

- Abraham, Ulf (2012). *Fantastik in Literatur und Film: Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin: Schmidt.
- Ackermann, Ulrike (2014). "Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘". In: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik* 21, S. 1–86.
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer (1997). "Die Befremdung der eigenen Kultur". In: *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Hrsg. von Stefan Hirschauer und Klaus Amann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Anders, Petra und Michael Staiger, Hrsg. (2016a). *Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anders, Petra und Michael Staiger (2016b). "Serialität und Deutschdidaktik". In: *Serialität in Literatur und Medien*. Hrsg. von Petra Anders und Michael Staiger. Bd. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2–27.
- Anders, Petra und Michael Staiger (2019). "Film in der kulturellen Praxis". In: *Einführung in die Filmdidaktik*. Hrsg. von Petra Anders u. a. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 3–20.
- Androutsopoulos, Jannis (2016). "Mediatisierte Praktiken: Zur Rekontextualisierung von Anschlusskommunikation in den Sozialen Medien". In: *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Hrsg. von Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 337–367.
- Androutsopoulos, Jannis und Jessica Weidenhöffer (2015). "Zuschauerengagement auf Twitter: Handlungskategorien der rezeptionsbegleitenden Kommunikation am Beispiel von #tatort". In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik/GAL* 62.1, S. 23–59.
- Auer, Peter (1986). "Kontextualisierung". In: *Studium Linguistik* 19, S. 22–47.
- Auer, Peter und Susanne Uhmann (1982). "Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen". In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 1, S. 1–32.
- Ayaß, Ruth (2012). "Introduction: Media appropriation and everyday life". In: *The appropriation of media in everyday life*. Hrsg. von Ruth Ayaß und Cornelia Gerhardt. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 1–15.
- Baldauf, Heike und Michael Klemm (1997). "Häppchenkommunikation: Zur zeitlichen und thematischen Diskontinuität beim fernsehbegleitenden Sprechen". In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik/GAL* 2, S. 41–69.
- Bamberg, Michael (1997). "Positioning Between Structure and Performance". In: *Journal of Narrative and Life History* 7.1-4, S. 335–342.
- Bamberg, Michael (2004). "Narrative Discourse and Identities". In: *Narratology beyond literary criticism*. Hrsg. von Jan Christoph Meister, Tom Kindt und Wilhelm Schernus. New York: De Gruyter, S. 213–237.
- Bamberg, Michael und Alexandra Georgakopoulou (2008). "Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 28.3, S. 377–396.
- Bamberg, Michael G. W., Anna de Fina und Deborah Schiffrin, Hrsg. (2007). *Selves and identities in narrative and discourse*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Bauer, Angelika (2009). *Miteinander im Gespräch bleiben: Partizipation in aphasischen Alltagsgesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/bauer.htm>.
- Bayard, Pierre (2007). *Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat*. München: Kunstmann.
- Bendix, Regina u. a. (2012). "Lesen, Sehen, Hängenbleiben. Zur Integration serieller Narrative im Alltag ihrer Nutzerinnen und Nutzer". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 293–319.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, Jörg (1994). "Ethnomethodologische Konversationsanalyse". In: *Handbuch der Dialoganalyse*. Hrsg. von Gerd Fritz und Franz Hundsnurscher. Berlin: De Gruyter, S. 3–16.
- Bergmann, Jörg (2001). "Das Konzept der Konversationsanalyse". In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker. Berlin: De Gruyter, S. 919–927.
- Biber, Douglas und Edward Finegan (1988). "Adverbial stance types in English". In: *Discourse Processes* 11.1, S. 1–34. doi: 10.1080/01638538809544689.
- Bietti, Lucas M. (2011). "Joint remembering: Cognition, communication and interaction in processes of memory-making". In: *Memory Studies* 5.2, 182–205. doi: 10.1177/1750698011404986.
- Bilandzic, Helena, Holger Schramm und Jörg Matthes (2015). *Medienrezeptionsforschung*. Konstanz und Stuttgart: UTB.
- Billig, Michael (1999). "Whose Terms? Whose Ordinarity? Rhetoric and Ideology in Conversation Analysis". In: *Discourse & Society* 10.4, 543–558. doi: 10.1177/0957926599010957926599010004005.
- Binotto, Johannes und Michael Pfister (2015). "Totalität und Unendlichkeit: Ein Dialog über die Fernsehserie". In: *Serialität*. Hrsg. von Olaf Knellessen. Wien: Turia + Kant, S. 53–67.
- Blanchet, Robert (2011). "Quality TV: Eine kurze Einführung in die Geschichte und Ästhetik neuer amerikanischer Fernsehserien". In: *Serielle Formen*. Hrsg. von Robert Blanchet. Marburg: Schüren, S. 37–70. doi: 10.5167/UZH-52468.
- Blättler, Christine (2003). "Überlegungen zu Serialität als ästhetischem Begriff". In: *Weimarer Beiträge* 9.4, S. 502–515.
- Bock, Annetkatrin (2013). *Fernsehserienrezeption: Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bock, Annetkatrin (2015). "Rezeptionsmotivation: Wandel der Serienrezeption und die Herausforderungen ihrer theoretischen und methodischen Erfassung". In: *Global Media Journal. German Edition* 5.1.
- Bock, Annetkatrin (2017). "„Wir, die Serienjunkies“". In: *Zwischen Integration und Diversifikation*. Hrsg. von Olaf Jandura u. a. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 155–169. doi: 10.1007/978-3-658-15031-010.
- Bonfadelli, Heinz (2008). "Medienkommunikation und Gespräche: Fragestellungen, Perspektiven und Befunde der Kommunikationswissenschaft". In: *Medien als Erzählanlass*. Hrsg. von Petra Wieler. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., S. 19–35.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinker, Klaus und Sven F. Sager (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete Aufl. Berlin: Schmidt.

- Brünner, Gisela (1991). "Redewiedergabe im Gespräch". In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 19.1, S. 1–15.
- Bucholtz, Mary und Kira Hall (2005). "Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach". In: *Discourse Studies* 7.4-5, S. 585–614. doi: 10.1177/1461445605054407.
- Bücker, Jörg (2013). "Position offerings in German radio phone-in talk shows". In: *Journal of Pragmatics* 45.1, S. 29–49. doi: 10.1016/j.pragma.2012.10.007.
- Buckingham, David und Sara Bragg (2005). "Zeigen und Erzählen: wie Kinder und Jugendliche mit Sex und Beziehungen in TV-Serien umgehen". In: *Televizion* 18.1, S. 41–46.
- Buttler, Ann-Christin (2018). "Transkription: Analytische Aufbereitung gesprochener Sprache für die empirische Sozialforschung". In: *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Hrsg. von Jan Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 313–327.
- Charlton, Michael und Michael Klemm (1998). "Fernsehen und Anschlusskommunikation". In: *Fernsehforschung in Deutschland*. Hrsg. von Walter Klingler, Gunnar Roters und Oliver Zöllner. Baden-Baden: Nomos.
- Charlton, Michael und Tilmann Sutter (2007). *Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: Transcript.
- Chindamo, Massimo, Jens Allwood und Elisabeth Ahlsen (2012). "Some Suggestions for the Study of Stance in Communication". In: *2012 International Conference on Privacy, Security, Risk and Trust and 2012 International Conference on Social Computing*. IEEE, S. 617–622.
- Clark, Herbert H. (1996). "Common ground". In: *Using Language*. Hrsg. von Herbert H. Clark. Cambridge: Cambridge University Press, S. 92–122.
- Clark, Herbert H. und Susan E. Brennan (1991). "Grounding in communication". In: *Perspectives on socially shared cognition*. Hrsg. von Lauren B. Resnick, John M. Levine und Stephanie D. Teasley. Washington D.C.: American Psychological Association, S. 127–149.
- Cook-Gumperz, Jenny (1978). "Context in Children's Speech". In: *Papers on Language and Context*. Hrsg. von Jenny Cook-Gumperz. Berkeley, California: Language and Behavior Research Lab.
- Czichon, Miriam (2019). *Kumulierte Serienrezeption: Ein Modell zur Erklärung des Rezeptionsphänomens Binge Watching*. Wiesbaden: Springer VS.
- Davies, Bronwyn und Rom Harré (1990). "Positioning: The Discursive Production of Selves". In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20.1, 43–63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.
- Day, Dennis und Susanne Kjaerbeck (2013). "'Positioning' in the conversation analytic approach". In: *Narrative Inquiry* 23.1, S. 16–39. doi: 10.1075/ni.23.1.02day.
- Denson, Shane und Ruth Mayer (2012). "Grenzgänger. Serielle Figuren im Medienwechsel". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 185–203.
- Deppermann, Arnulf (1997). "Verwirrung als Rezeptionsproblem und -attraktion: Der Film "Angel Heart" im Gespräch Jugendlicher". In: *Rezeptionsforschung*. Hrsg. von Michael Charlton. Opladen: Westdt. Verl., S. 196–218.
- Deppermann, Arnulf (2005). "Conversational interpretation of lexical items and conversational contrasting". In: *Syntax and Lexis in Conversation*. Hrsg. von Auli Hakulinen und Margret Selting. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 289–317.
- Deppermann, Arnulf (2007). "Using the other for oneself: Conversational practices of representing out-group members among adolescents". In: *Selves and identities in narrative and discourse*. Hrsg. von Michael G. W. Bamberg, Anna de Fina und Deborah Schiffrin. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 237–302.

- Deppermann, Arnulf (2008a). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91973-7.
- Deppermann, Arnulf (2008b). "Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion". In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 36.3, S. 220–245.
- Deppermann, Arnulf (2009). "Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen". In: *Grammatik im Gespräch*. Hrsg. von Jörg Bücker und Susanne Günthner. Berlin, New York: De Gruyter, S. 23–56.
- Deppermann, Arnulf (2013a). "Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse". In: *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Hrsg. von Arnulf Deppermann und Martin Hartung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 32–59.
- Deppermann, Arnulf (2013b). "How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization'? Evidence from a mock story". In: *Narrative Inquiry* 23.1, S. 62–88. doi: 10.1075/ni.23.1.04dep.
- Deppermann, Arnulf (2015a). "Positioning". In: *The handbook of narrative analysis*. Hrsg. von Anna de Fina und Alexandra Georgakopoulou. New York: Wiley-Blackwell, S. 369–387.
- Deppermann, Arnulf (2015b). "Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource". In: *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures* 57, S. 1–31.
- Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (2016). "Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht". In: *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Hrsg. von Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1–23.
- Deppermann, Arnulf und Gabriele Lucius-Hoene (2008). "Positionierung als Verfahren der Interaktionskontrolle. Thematisierung, De-Thematisierung und symbolische Aufhebung des Abschieds in der letzten Stunde der Therapie "Amalie"". In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 10.1, S. 21–30.
- Donnerstag, Joachim (1996). *Der engagierte Mediennutzer: Das Involvement-Konzept in der Massenkommunikationsforschung: Zugl.: Hohenheim, Univ., Diss., 1994*. München: R. Fischer.
- Drescher, Martina und Elisabeth Gülich (1996). "Subjektivität im Gespräch: Konversationelle Verfahren der Selbstdarstellung an Beispielen aus dem französischen Rundfunk". In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 102, S. 5–25.
- Du Bois, John W. (2007). "The stance triangle". In: *Stancetaking in discourse*. Hrsg. von Robert Englebretson. Amsterdam: Benjamins, S. 139–182.
- Du Bois, John W. und Elise Kärkkäinen (2012). "Taking a stance on emotion: Affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 32.4, S. 433–451. doi: 10.1515/text-2012-0021.
- Eco, Umberto (1999). "Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien". In: *Im Labyrinth der Vernunft*. Hrsg. von Umberto Eco und Michael Franz. Leipzig: Reclam, S. 301–332.
- Edwards, Derek und David Middleton (1986). "Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse". In: *Discourse Processes* 9.4, S. 423–459.
- Egbert, Maria (2009). *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

- Eglin, Peter (2002). "Members' gendering work: 'women', 'feminists' and membership categorization analysis". In: *Discourse & Society* 13.13, 819–825. doi: 10.1177/0957926502013006759.
- Ehlich, Konrad (2009). "Unterrichtskommunikation". In: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek und Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327–348.
- Eichner, Susanne (2013a). "Blockbuster Television: Neue Serien im Kontext von Produktion, Institution und Ästhetik". In: *Transnationale Serienkultur*. Hrsg. von Susanne Eichner. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 55–65.
- Eichner, Susanne, Hrsg. (2013b). *Transnationale Serienkultur: Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Enfield, N. J. (2011). "Sources of asymmetry in human interaction: Enchrony, status, knowledge and agency". In: *The morality of knowledge in conversation*. Hrsg. von Jakob Steensig, Lorenza Mondada und Tanya Stivers. Cambridge: Cambridge University Press, S. 285–312. doi: 10.1017/CBO9780511921674.013.
- Englebretson, Robert, Hrsg. (2007). *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Faulstich, Werner (1994). "Serialität aus kulturwissenschaftlicher Sicht". In: *Endlose Geschichten*. Hrsg. von Günter Giesenfeld. Hildesheim: Olms, S. 46–54.
- Feilke, Helmuth (2017). "Schreibdidaktische Konzepte". In: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff. Münster, New York: Waxmann, S. 153–172.
- Filipi, Anna (2016). "How children aged seven to twelve organize the opening sequence in a map task". In: *Journal of child language* 43.4, S. 731–759. doi: 10.1017/S0305000915000264.
- Fina, Anna de (2013). "Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes". In: *Narrative Inquiry* 23.1, S. 40–61.
- Fischer, Kerstin (2007). "Grounding and common ground: Modal particles and their translation equivalents". In: *Lexical markers of common grounds*. Hrsg. von Anita Fetzer und Kerstin Fischer. Amsterdam: Elsevier, S. 47–66.
- Fiske, John (2011). *Understanding popular culture*. 2nd ed. London, New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, Katja (2008). *Kommunikative Aneignung von Fernsehserien und mediale Kommunikationskultur: AllyDE yahooogroups.de*. Norderstedt: Books on Demand.
- Frizzoni, Brigitte (2012). "Zwischen Trash-TV und Quality-TV: Wertediskurse zu serieller Unterhaltung". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 340–352.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, Harold (1996). "Ethnomethodology's Program". In: *Social Psychology Quarterly* 59.1, S. 5–21.
- Gee, James Paul (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 2. edition. London: Palmer Press.
- Gehrau, Volker (2002). "Eine Skizze der Rezeptionsforschung in Deutschland". In: *Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung*. Hrsg. von Patrick Rössler, Susanne Kubisch und Volker Gehrau. München: R. Fischer, S. 9–47.
- Geimer, Alexander (2010). *Filmrezeption und Filmeneignung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen: Zugl. Berlin, Freie Univ., Diss., 2009*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Geimer, Alexander (2011). "Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung." In: *Zeitschrift für Soziologie* 40.4, S. 191–207.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). "Positioning in style: Men in women's jointly produced stories". In: *Style and social identities*. Hrsg. von Peter Auer. Berlin, New York: De Gruyter, S. 393–418.
- Georgakopoulou, Alexandra (2013). "Building iterativity into positioning analysis: A practice-based approach to small stories and self". In: *Narrative Inquiry* 23.1, S. 89–110. doi: 10.1075/ni.23.1.05geo.
- Gerhardt, Cornelia (2012). "Notability: The construction of current events in talk-in-interaction". In: *The appropriation of media in everyday life*. Hrsg. von Ruth Ayaß und Cornelia Gerhardt. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 47–77.
- Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz, Hrsg. (2018). *Theater im Gespräch: Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Berlin: De Gruyter.
- Giesenfeld, Günter (1994). "Serialität als Erzählstrategie in der Literatur". In: *Endlose Geschichten*. Hrsg. von Günter Giesenfeld. Hildesheim: Olms, S. 1–11.
- Gillespie, Marie (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Goebel, Zane (2013). "Indonesians doing togetherness in Japan". In: *Tilburg Papers in Cultural Studies* 67, S. 1–31. doi: 10.13140/RG.2.1.5040.5201.
- Goffman, Erving (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. 1. paperback ed., 24. printing. New York, NY: The Free Press.
- Goffman, Erving (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1983). "The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address". In: *American Sociological Review* 48, S. 1–17.
- Golato, Andrea und Emma Betz (2008). "German *ach* und *achso* in repair uptake: Resources to sustain or remove epistemic asymmetry". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 27, S. 7–37.
- Goodwin, Charles (1994). "Professional Vision". In: *American Anthropologist* 96.3, S. 606–633.
- Goodwin, Charles und Marjorie Harness Goodwin (1987). "Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments". In: *IPRA Papers in Pragmatics* 1.1, S. 1–54.
- Goodwin, Charles und Marjorie Harness Goodwin (2006). "Participation". In: *A companion to linguistic anthropology*. Hrsg. von Alessandro Duranti. Malden, Mass.: Blackwell, S. 222–244.
- Goodwin, Marjorie Harness, Asta Cekaite und Charles Goodwin (2012). "Emotion as Stance". In: *Emotion in interaction*. Hrsg. von Anssi Peräkylä. Oxford: Oxford University Press, S. 16–41.
- Gothe, Miriam und Annika Lechner (2012). "Spoiler! Zur wissenszentrierten Ausdifferenzierung von Zugehörigkeit im Kontext höchst optionalisierten (TV-)Serienkonsums". In: *Techniken der Zugehörigkeit*. Hrsg. von Tilo Grenz, Michaela Pfadenhauer und Paul Eisewicht. s.l.: KIT Scientific Publishing, S. 173–186.
- Groeben, Norbert (2004). "Einleitung: Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft". In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim: Juventa Verlag, S. 11–35.
- Gülich, Elisabeth und Lorenza Mondada (2008). *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.

- Günthner, Susanne (2006). "Zwischen Scherz und Schmerz - Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen". In: *Scherzkommunikation*. Hrsg. von Helga Kotthoff. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 81–107.
- Günthner, Susanne und Hubert A. Knoblauch (1997). "Gattungsanalyse". In: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Hrsg. von Ronald Hitzler. Berlin: Springer, S. 281–307.
- Günthner, Susanne und Katharina König (2016). "Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken in Gebrauch". In: *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Hrsg. von Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke und Angelika Linke. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Günthner, Susanne und Qiang Zhu (2016). "'Doing Culture' als kommunikative Praxis: Zur Dynamisierung des Kulturkonzepts in der Gesprächsforschung". In: *Muttersprache* 126.3, S. 208–220.
- Habscheid, Stephan (2000). "Das 'Mikro-Makro-Problem in der Gesprächsforschung'". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 125–148.
- Habscheid, Stephan (2018). "Konversation, Small Talk, 'Bildungssprache'". In: *Theater im Gespräch*. Hrsg. von Jan Gerwinski, Stephan Habscheid und Erika Linz. Berlin: De Gruyter, S. 164–202.
- Habscheid, Stephan und Erika Linz (2018). "Foyer und Pause, Interaktion und Kontext: Zur Einleitung in den Band". In: *Theater im Gespräch*. Hrsg. von Jan Gerwinski, Stephan Habscheid und Erika Linz. Berlin: De Gruyter, S. 1–16.
- Haddington, Pentti (2004). "Stance Taking in News Interviews". In: *SKY Journal of Linguistics* 17, S. 101–142.
- Haddington, Pentti (2005). *The intersubjectivity of stance taking in talk-in-interaction*. Oulu: University Press.
- Haddington, Pentti (2006). "The organization of gaze and assessments as resources for stance taking". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26.3, S. 281–328. doi: 10.1515/TEXT.2006.012.
- Hall, Stuart (1980). "Encoding/Decoding". In: *Culture, media, language*. Hrsg. von Stuart Hall u. a. London: Routledge, S. 128–138.
- Harré, Rom und Fathali Moghaddam (2015). "Positioning theory and social representation". In: *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Hrsg. von Gordon Sammut u. a. Cambridge: Cambridge University Press, S. 224–233. doi: 10.1017/CBO9781107323650.019.
- Harré, Rom und Fathali M. Moghaddam, Hrsg. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, Conn: Praeger.
- Harré, Rom und Luk van Langenhove (2007). "Varieties of Positioning". In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 21.4, S. 393–407.
- Harré, Rom u. a. (2009). "Recent Advances in Positioning Theory". In: *Theory & Psychology* 19.1, S. 5–31. doi: 10.1177/0959354308101417.
- Hartmann, Tilo (2010). *Parasoziale Interaktion und Beziehungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Hartung, Martin (2000). "Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen". In: *Schnittstelle Text: Diskurs*. Hrsg. von Ingo Warnke. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 119–132. doi: 10.1007/978-3-322-83410-2_2.
- Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache: Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Berlin: De Gruyter.
- Hausendorf, Heiko (2007a). "Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz". In: *Vor dem Kunstwerk*. Hrsg. von Heiko Hausendorf. München: Fink, S. 17–51.

- Hausendorf, Heiko (2007b). "Gesprächs-/Konversationsanalyse". In: *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Hrsg. von Jürgen Straub. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, S. 403–415.
- Hausendorf, Heiko, Hrsg. (2007c). *Vor dem Kunstwerk: Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst*. München: Fink.
- Hausendorf, Heiko (2011). "Kunstkommunikation". In: *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen*. Hrsg. von Stephan Habscheid. Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110229301.509.
- Hausendorf, Heiko (2012). "Soziale Positionierungen im Kunstbetrieb. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Kunstkommunikation". In: *Identitätswürfe in der Kunstkommunikation*. Hrsg. von Marcus Müller und Sandra Kluwe. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 93–123. doi: 10.1515/9783110278415.93.
- Hausendorf, Heiko (2016). "Warum wir transkribieren: Anmerkungen aus der Welt der linguistischen Gesprächsforschung". In: *Text. Kritische Beiträge* 15, S. 217–230.
- Hausendorf, Heiko und Alfons Bora (2006). "Reconstructing social positioning in discourse: Methodological basics and their implementation from a conversation analyst perspective". In: *Analysing citizenship talk*. Hrsg. von Heiko Hausendorf und Alfons Bora. Amsterdam: Benjamins, S. 85–97.
- Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (2015). "Sprache in der Kunstkommunikation". In: *Handbuch Sprache und Wissen*. Hrsg. von Ekkehard Felder und Andreas Gardt. Berlin: De Gruyter, S. 435–454.
- Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (2016a). "Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation". In: *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Hrsg. von Heiko Hausendorf und Marcus Müller. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hausendorf, Heiko und Marcus Müller, Hrsg. (2016b). *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin, Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110296273.
- Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (2016c). "Sprache in der Kunstkommunikation – Einleitung". In: *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Hrsg. von Heiko Hausendorf und Marcus Müller. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hausendorf, Heiko und Uta M. Quasthoff (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, Heiko und Reinhold Schmitt (2017). *Räume besetzen im Gottesdienst: Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung*. Zürich: Universität Zürich.
- Have, Paul ten (2002). "The Notion of Member is the Heart of the Matter. On the Role of Membership Knowledge in Ethnomethodological inquiry". In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 3.3.
- Hecken, Thomas und Annemarie Opp (2017). "TV-Serien". In: *Handbuch Popkultur*. Hrsg. von Thomas Hecken und Marcus S. Kleiner. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 164–168.
- Hee, Katrin (2018). "Das Aufzeichnungsmedium als Interaktant: Zur „Invasivität“ empirischer Forschung". In: *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Hrsg. von Christine Moritz und Michael Corsten. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 365–383.
- Hefner, Dorothee (2012). *Alltagsgespräche über Nachrichten: Medienrezeption, politische Expertise und die wissensbildende Qualität von Anschlusskommunikation: Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2011*. Baden-Baden: Nomos.
- Heizmann, Felix (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen: Zugl.: Dortmund, Tech. Univ., Diss., 2012*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2014). "Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung". In: *Empirische Methoden der Deutschdidaktik*. Hrsg. von Astrid Neumann und Isabelle Mahler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 122–150.
- Heller, Vivien (2017). "Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status". In: *Classroom Discourse* 8.2, S. 156–174.
- Heller, Vivien und Miriam Morek (2016). "Gesprächsanalyse: Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen". In: *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 223–246.
- Hentschel, Elke (1986). *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben: Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss.: 1985*. Tübingen: Niemeyer.
- Hepp, Andreas (1997). "Das Lokale trifft das Globale: Fernsehaneignung als Vermittlungsprozeß zwischen Medien- und Alltagsdiskursen". In: *Kultur — Medien — Macht*. Hrsg. von Andreas Hepp und Rainer Winter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–199.
- Hepp, Andreas und Rainer Winter, Hrsg. (2012). *Kultur - Medien - Macht: Cultural Studies und Medienanalyse*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heritage, John (1984). "A change-of-state token and aspects of its sequential placement". In: *Structures of social action*. Hrsg. von J. Maxwell Atkinson und John Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, S. 299–345.
- Heritage, John (2012a). "Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge". In: *Research on Language & Social Interaction* 45.1, S. 1–29.
- Heritage, John (2012b). "The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge". In: *Research on Language & Social Interaction* 45.1, S. 30–52.
- Heritage, John (2018). "The ubiquity of epistemics: A rebuttal to the 'epistemics of epistemics' group". In: *Discourse Studies* 20.1, S. 14–56. doi: 10.1177/1461445617734342.
- Heritage, John und Steven Clayman (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John und Geoffrey Raymond (2005). "The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction". In: *Social Psychology Quarterly* 68.1, S. 15–38.
- Hester, Stephen und Peter Eglin, Hrsg. (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*. Washington, D.C.: Internat. Inst. for Ethnomethodology and Conversation Analysis.
- Hickethier, Knut (1991). *Die Fernsehserie und das Serielle des Fernsehens*. Universitätsverlag: Lüneburg.
- Hickethier, Knut (2007). "Genretheorie und Genreanalyse". In: *Moderne Film Theorie*. Hrsg. von Jürgen Felix. Mainz: Bender Verlag, S. 62–96.
- Hickethier, Knut (2012). "Populäre Fernsehserien zwischen nationaler und globaler Identitätsstiftung". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 353–365.
- Hindmarsh, Jon, Patricia Reynolds und Stephen Dunne (2011). "Exhibiting understanding: The body in apprenticeship". In: *Journal of Pragmatics* 43.2, 489–503. doi: 10.1016/j.pragma.

2009.09.008.

- Hofer, Matthias (2016). "Der Einfluss von Faktualität und Fiktionalität auf eudaimonisches Unterhaltungserleben - die mediiierende Rolle wahrgenommener Realität". In: *Rezeption und Wirkung fiktionaler Medieninhalte*. Hrsg. von Miriam Czichon, Carsten Wunsch und Marco Dohle. Baden-Baden: Nomos, S. 79–96.
- Hollway, Wendy (1984). "Gender difference and the production of subjectivity". In: *Changing the Subject*. Hrsg. von Wendy Hollway u. a. Hoboken: Taylor and Francis, S. 232–261.
- Holly, Werner, Hrsg. (2001). *Der sprechende Zuschauer: Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Horton, Donald und Richard R. Wohl (1956). "Mass communication and para-social interaction; observations on intimacy at a distance". In: *Psychiatry* 19.3, S. 215–229. doi: 10.1080/00332747.1956.11023049.
- Housley, William und Richard Fitzgerald (2016). "The reconsidered model of membership categorization analysis". In: *Qualitative Research* 2.1, 59–835. doi: 10.1177/146879410200200104.
- Hrnca, Christine (2018). "Bewertungsinteraktionen". In: *Theater im Gespräch*. Hrsg. von Jan Gerwinski, Stephan Habscheid und Erika Linz. Berlin: De Gruyter, S. 235–300.
- Huensch, Amanda (2017). "How the initiation and resolution of repair sequences act as a device for the co-construction of membership and identity". In: *Pragmatics and Society* 8.3, S. 355–376. doi: 10.1075/ps.8.3.02hue.
- Hügel, Michaela (2012). „Wenn Familien sich und andere(n) Geschichten erzählen“ – *Die narrative Konstitution von Familie durch gemeinsame Positionierungen in der Interaktion*. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Illg, Beate (2001). *...du nimmst ja auch irgend etwas mit aus diesen Serien in den Alltag: Medienrezeption, Geschlechterkonstruktion und Informationswert; eine qualitative Rezeptionsstudie am Beispiel der Seifenoper "Verbotene Liebe": Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 2000*. Frankfurt am Main und Norderstedt: B. Illg und Books on Demand.
- Imo, Wolfgang (2009). "Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker ("change-of-state-tokens") im Deutschen". In: *Grammatik im Gespräch*. Hrsg. von Jörg Bücker und Susanne Günthner. Berlin, New York: De Gruyter, S. 57–86.
- Imo, Wolfgang (2013). *Sprache in Interaktion*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Jaffe, Alexandra M., Hrsg. (2009). *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford, New York und Auckland: Oxford University Press.
- Jahn-Sudmann, Andreas und Frank Kelleter (2012). "Die Dynamik serieller Überbietung. Amerikanische Fernsehserien und das Konzept des Quality-TV". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript.
- Jahn-Sudmann, Andreas und Alexander Starre (2013). "Die Experimente des Quality TV – Innovation und Metamedialität in neueren amerikanischen Serien". In: *Transnationale Serienkultur*. Hrsg. von Susanne Eichner. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–119.
- Jefferson, Gail (1978). "Sequential Aspects of Storytelling in conversation". In: *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Hrsg. von Jim Schenkein. Burlington: Elsevier Science, S. 219–248.
- Jenkins, Henry (1992). *Textual poachers: Television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- Johnson, Steven (2006). *Everything bad is good for you: How popular culture is making us smarter*. London: Penguin Books.

- Kallmeyer, Werner, Hrsg. (1996). *Gesprächsrhetorik: Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Narr.
- Kamio, Akio (1997). *Territory of information*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Kärkkäinen, Elise (2012). "On digressing with a stance and not seeking a recipient response". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 32.4, S. 477–502. doi: 10.1515/text-2012-0023.
- Katz, Elihu und David Foulkes (1962). "On the Use of the Mass Media as "Escape": Clarification of a Concept". In: *Public Opinion Quarterly* 26.3, S. 377–288. doi: 10.1086/267111.
- Keim, Inken (2002). "Sozialkulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutsch-Türkinnen im Gespräch". In: *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Hrsg. von Inken Keim, Wilfried Schütte und Werner Kallmeyer. Tübingen: Narr, S. 233–259.
- Kelleter, Frank (2012a). "Populäre Serialität. Eine Einführung". In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 11–46.
- Kelleter, Frank, Hrsg. (2012b). *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript.
- Keppler, Angela (1989). "Schritt für Schritt: Das Verfahren alltäglicher Belehrungen". In: *Soziale Welt* 40.4, S. 538–556.
- Keppler, Angela (1994). *Tischgespräche: Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keppler, Angela (1998). "Unterhaltungen über Literatur im Alltag und im Fernsehen". In: *Bildschirmfiktionen*. Hrsg. von Julika Griem. Tübingen: Narr, S. 183–204.
- Keppler, Angela (2014). "Reichweiten alltäglicher Gespräche. Über den kommunikativen Gebrauch alter und neuer Medien". In: *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft*. Hrsg. von Alfred Bellebaum und Robert Hettlage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85–104. doi: 10.1007/978-3-531-19134-8-6.
- Kepplinger, Hans-Mathias und Verena Martin (1986). "Die Funktionen der Massenmedien in der Alltagskommunikation". In: *Publizistik* 31.1-2, S. 118–128.
- Kern, Friederike (2009). "Positionieren mit Kontrast: Zum Gebrauch einer Konstruktion im Türkendeutschen". In: *Grammatik im Gespräch*. Hrsg. von Jörg Bücker und Susanne Günthner. Berlin, New York: De Gruyter, S. 283–305.
- Kern, Friederike (2013). *Rhythmus und Kontrast im Türkischdeutschen*. Berlin, New York: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110296532.
- Kiesling, Scott Fabius (2011). *Stance in context: Affect, alignment and investment in the analysis of stancetaking*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Kiesling, Scott Fabius (2016). *Stance and Stancetaking: Theory and Practice in Sociolinguistics*.
- Kindt, Walther (2007). "Probleme in der Kommunikation über Kunst: Ergebnisse linguistischer Analysen und ihre Illustration". In: *Vor dem Kunstwerk*. Hrsg. von Heiko Hausendorf. München: Fink, S. 55–76.
- Kindt, Walther (2016). "Kunstkommunikation und Linguistische Rhetorik". In: *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Hrsg. von Heiko Hausendorf und Marcus Müller. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klemm, Michael (2000). *Zuschauerkommunikation: Formen und Funktionen der alltäglichen kommunikativen Fernsehaneignung: Teilw. zugl.: Chemnitz, Univ., Diss., 1998/99*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Klemm, Michael (2004). "Das Fremde, das Eigene und das Fernsehen: Wie sich Zuschauer die "große Welt" aneignen. Makrokosmos trifft Mikrokosmos: Zuschauerkommunikation

- als Aneignung". In: *Strategien der Annäherung*. Hrsg. von Julia Bayer, Andrea Engl und Melanie Liebheit. Bad Honnef: Horlemann, S. 184–200.
- Knoblauch, Hubert, René Tuma und Bernt Schnettler (2010). "Interpretative Videoanalyse in der Sozialforschung". In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–40.
- König, Katharina (2013). "Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung." In: *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Hrsg. von Karin Birkner und Oliver Ehmer. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 201–223.
- König, Katharina (2017). "Die interaktionale Genese von sprachbezogenem Wissen". In: *Sprache - Interaktion. Arbeitspapierreihe 75.11*.
- König, Katharina, Dailey-O'Cain und Grit Liebscher (2015). "A comparison of heritage language ideologies in interaction". In: *Journal of Sociolinguistics* 19.4, S. 484–510.
- Korobov, Neill (2001). "Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis". In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 2.3, S. 1–14.
- Korobov, Neill und Michael Bamberg (2004). "Positioning a 'mature' self in interactive practices: How adolescent males negotiate 'physical attraction' in group talk". In: *British Journal of Developmental Psychology* 22.4, S. 471–492. doi: 10.1348/0261510042378281.
- Kotthoff, Helga (2006). "Witzige Darbietungen als Talkshows: Zur konversationellen Konstruktion eines sozialen Milieus". In: *Scherzkommunikation*. Hrsg. von Helga Kotthoff. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 146–192.
- Krommer, Axel und Philippe Wampfler (2019). "Lesen im digitalen Zeitalter". In: *Seminar* 55.3, S. 73–84.
- Kumpf, Sarah (2011). "„Es muss was geben, worüber man nachdenken kann.“: Die Aneignung von Quality-TV-Serien". In: *Die Aneignung von Medienkultur*. Hrsg. von Monika Elsler. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19–33.
- Kumpf, Sarah (2013). "„Ich bin aber nicht so ein Freak“ – Distinktion durch Serienaneignung". In: *Transnationale Serienkultur*. Hrsg. von Susanne Eichner. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 347–366. doi: 10.1007/978-3-531-93465-5-19.
- Labov, William (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William und David Fanshel (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Acad. Press.
- Laury, Ritva (2012). "Taking a stance and getting on with it: The form and function of the Finnish finite clausal extraposition construction". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 32.4, S. 503–524. doi: 10.1515/text-2012-0024.
- Lecke, Bodo (2014). "Rund oder flach? Serienhelden als kindliche Identifikationsfiguren". In: *kjl&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)* 14.1, S. 38–42.
- Lepper, Georgia (2000). *Categories in text and talk: A practical introduction to categorization analysis*. London and Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Lerner, Gene H. (1992). "Assisted Storytelling: Deploying Shared Knowledge as a Practical Matter". In: *Qualitative Sociology* 15.3, S. 247–271.
- Levinson, Stephen C. (1990). *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Liebscher, Grit (1999). *Arriving at Identities: Voice and Positioning in German Talk Shows between 1989 and 1994*. Texas: University of Texas at Austin.

- Liebscher, Grit und Dailey-O’Cain (2014). “Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext”. In: *Sprechen über Sprache*. Hrsg. von Christina Cuonz und Rebekka Studler. Tübingen: Stauffenburg, S. 107–121.
- Liebscher, Grit und Jennifer Dailey-O’Cain (2007). “Identity and positioning in knowledge displays”. In: *Style and social identities*. Hrsg. von Peter Auer. Berlin, New York: De Gruyter, S. 247–278.
- Lindström, Jan und Susanna Karlsson (2016). “Tensions in the epistemic domain and claims of no-knowledge: A study of Swedish medical interaction”. In: *Journal of Pragmatics* 106, S. 129–147. doi: 10.1016/j.pragma.2016.07.003.
- Linz, Erika (2018). “Transkriptive Praktiken der Kunstkommunikation”. In: *Theater im Gespräch*. Hrsg. von Jan Gerwinski, Stephan Habscheid und Erika Linz. Berlin: De Gruyter, S. 203–234.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004). “Narrative Identität und Positionierung”. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166–183.
- Lynch, Michael und Jean Wong (2016). “Reverting to a hidden interactional order: Epistemics, informationism, and conversation analysis”. In: *Discourse Studies* 18.5, S. 526–549. doi: 10.1177/1461445616658199.
- Marx, Konstanze und Axel Schmidt (2018). “Einleitung”. In: *Interaktion und Medien*. Hrsg. von Konstanze Marx und Axel Schmidt. Heidelberg, Neckar: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg, S. 1–31.
- Maynard, Douglas W. und Don H. Zimmerman (1984). “Topical Talk, Ritual and the social organization of Relationships”. In: *Social Psychology Quarterly* 47.4, S. 301–316.
- Mazeland, Harrie (2009). “Positionierungsexpansionen: Die interaktionale Konstruktion von Stellungnahme-Erweiterungen in Arbeitsbesprechungen”. In: *Grammatik im Gespräch*. Hrsg. von Jörg Bücker und Susanne Günthner. Berlin, New York: De Gruyter, S. 185–211.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *JIM 2018: Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).
- Meer, Dorothee (2011). “Kommunikation im Alltag - Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition”. In: *Institutionalisierter Alltag*. Hrsg. von Karin Birkner und Dorothee Meer. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 28–50.
- Mielke, Christine (2006). *Zyklisch-serielle Narration: Erzähltes Erzählen von 1001 Nacht bis zur TV-Serie*. Berlin: De Gruyter.
- Mikos, Lothar (2008). “Ritual, Skandal und Selbstreferentialität. Fernsehen und Alltagszyklen”. In: *Medienrituale*. Hrsg. von Kathrin Fahlenbrach. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 35–46.
- Mikos, Lothar (2014). “Fernsehserien im Wandel”. In: *kj&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)* 66.1, S. 3–12.
- Mirivel, Julien C. (2011). “Embodied Arguments: Verbal Claims and Bodily Evidence”. In: *Embodied interaction*. Hrsg. von Jürgen Streeck, Charles Goodwin und Curtis LeBaron. Cambridge: Cambridge University Press, S. 254–263.
- Mittel, Jason (2012). “Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen”. In: *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion*. Hrsg. von Frank Kelleter. Bielefeld: Transcript, S. 97–120.
- Mondada, Lorenza (2012a). “Coordinating action and talk-in-interaction in and out of video games”. In: *The appropriation of media in everyday life*. Hrsg. von Ruth Ayaß und Cornelia Gerhardt. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 231–270.

- Mondada, Lorenza (2012b). "Deixis: an integrated interactional multimodal analysis". In: *Prosody and embodiment in interactional grammar*. Hrsg. von Pia Bergmann u. a. Berlin: De Gruyter, S. 173–206.
- Mondada, Lorenza (2013). "Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits". In: *Discourse Studies* 15.5, S. 597–626. doi: 10.1177/1461445613501577.
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich: Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Morek, Miriam: Kindseitiges Erklären in Familien- und Unterrichtsgesprächen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015). "Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk". In: *Linguistics and Education* 31, S. 238–259. doi: 10.1016/j.linged.2014.10.004.
- Morley, David (1980). *The nationwide audience: Structure and decoding*. London: British Film Inst.
- Nast, Mirjam (2017). »Perry Rhodan« lesen: Zur Serialität der Lektürepraktiken einer Hefromanerie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Ochs, Elinor (1996). "Linguistic resources for socializing humanity". In: *Rethinking linguistic relativity*. Hrsg. von John Joseph Gumperz. Cambridge: Cambridge University Press, S. 407–438.
- Pasquier, Dominique (1996). "Teen series' reception. Television, adolescence and culture of feelings". In: *Childhood* 3.3, S. 351–373. doi: 10.1177/0907568296003003004.
- Paul, Ingwer (2001). "Interaktionsforschung/Sozialpsychologie und ihre Bedeutung für die Gesprächsanalyse". In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker. Berlin: De Gruyter, S. 903–908.
- Petko, Dominik u. a. (2003). "Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik". In: *ZDM* 35.6, S. 265–280.
- Philipp, Maik (2011). "Entwicklungshelfer für das Lesen? Peers und ihr längsschnittlicher Beitrag für Lesemotivation und -verhalten". In: *Jahrbuch Jugendforschung*. Hrsg. von Angela Ittel, Hans Merckens und Ludwig Stecher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–156. doi: 10.1007/978-3-531-93116-6-5.
- Philipp, Maik, Maria von Salisch und Dietmar Göllitz (2008). "Kein Anschluss ohne Kommunikation oder: Lese- und Medienkompetenz entstehen im Gespräch – auch mit Peers?" In: *Medien + Erziehung: Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik* 52.6, S. 24–33.
- Piirainen-Marsh, Arja (2012). "Organising participation in video gaming activities". In: *The appropriation of media in everyday life*. Hrsg. von Ruth Ayaß und Cornelia Gerhardt. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 197–230.
- Pomerantz, Anita (1980). "Telling My Side: 'Limited Access' as a 'Fishing' Device". In: *Sociological Inquiry. Language and Social Interaction* 50.3-4, S. 186–198.
- Pomerantz, Anita (1984). "Giving a source or basis: The practice in conversation of telling 'How I know'". In: *Journal of Pragmatics* 8, S. 607–625.
- Pomerantz, Anita (1986). "Extreme case formulations: A way of legitimizing claims". In: *Human Studies* 9, S. 219–229.
- Pomerantz, Anita (2009). "Offering a candidate answer: An information seeking strategy". In: *Communication Monographs* 55.4, S. 360–373.
- Preußner, Ulrike (2017). "»Boah, geil - ist das ab 18?« Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs Der kleine Fischer Tong." In: *Zwischen Büchern und*

- Bildschirmen*. Hrsg. von Florian Dietz. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 95–115.
- Quasthoff, Uta M. (2013). "Positioning as membership management: The case of narratives about public authorities". In: *Narrative Inquiry* 23.1, S. 132–153.
- Quasthoff, Uta M. (2017). "Wie nutzen nicht-muttersprachliche Sprecher die sprachliche Vielfalt im Deutschen zur Inszenierung von Redewiedergabe? Beobachtungen aus Erzählungen über Behördenerlebnisse im Ruhrgebiet". In: *Dortmund*. Hrsg. von Marcus Denkler, Hartmann Dietrich und Heinz Menge. Weimar: Böhlau.
- Raymond, Geoffrey und John Heritage (2006). "The epistemics of social relations: Owning grandchildren". In: *Language in Society* 35.05, 677–705. doi: 10.1017/S0047404506060325.
- Reichert, Tetyana und Grit Liebscher (2012). "Positioning the Expert: Word Searches, Expertise, and Learning Opportunities in Peer Interaction". In: *The Modern Language Journal* 96.4, S. 599–609.
- Reifegerste, Doreen und Eva Baumann (2018). "Gesundheitliche Folgen der Mediennutzung". In: *Medien und Gesundheit*. Hrsg. von Doreen Reifegerste und Eva Baumann. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–84.
- Reineke, Silke (2016). *Wissenszuschreibungen in der Interaktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Reitemeier, Ulrich und Thomas Spranz-Fogasy (2003). "Konfrontative Positionierung in Schlichtungsgesprächen". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29.1, S. 135–166.
- Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rubin, Victoria L. (2010). "Epistemic modality: From uncertainty to certainty in the context of information seeking as interactions with texts". In: *Information Processing & Management* 46.5, S. 533–540. doi: 10.1016/j.ipm.2010.02.006.
- Sacher, Julia (2012). *Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren: Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Sacks, Harvey (1972). "On the Analyzability of Stories by Children". In: *Directions in sociolinguistics*. Hrsg. von John Joseph Gumperz. New York: Holt Rinehart and Winston, S. 325–345.
- Sacks, Harvey (1974). "An Analysis of the course of a joke's telling in conversation". In: *Explorations in the ethnography of speaking*. Hrsg. von Richard Bauman und Joel Sherzer. Cambridge: Cambridge University Press, S. 337–353.
- Sacks, Harvey (1984a). "Notes on methodology". In: *Structures of social action*. Hrsg. von J. Maxwell Atkinson und John Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, S. 21–27.
- Sacks, Harvey (1984b). "On doing "being ordinary"". In: *Structures of social action*. Hrsg. von J. Maxwell Atkinson und John Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, S. 418–429.
- Sacks, Harvey (1992a). *Lectures on conversation: Volume I*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey (1992b). *Lectures on conversation: Volume II*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff und Gail Jefferson (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". In: *Language* 50, S. 696–735.

- Schaller, Birte (2012). *Interaktionales Planen in aufgabenorientierten Gesprächen - computervermittelt und face to face*; Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2012. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). "Whose text? Whose context?" In: *Discourse & Society* 8.2, S. 165–187.
- Schegloff, Emanuel A. (1999). "Schegloff's Texts' as 'Billig's Data': A Critical Reply". In: *Discourse & Society* 10.4, S. 558–572. doi: 10.1177/0957926599010004006.
- Schegloff, Emanuel A. (2007a). "A tutorial on membership categorization". In: *Journal of Pragmatics* 39.3, S. 462–482. doi: 10.1016/j.pragma.2006.07.007.
- Schegloff, Emanuel A. (2007b). "Categories in action: Person-reference and membership categorization". In: *Discourse Studies* 9.4, S. 433–461. doi: 10.1177/1461445607079162.
- Schegloff, Emanuel A. (2007c). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson und Harvey Sacks (1977). "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". In: *Language* 53.2, S. 361–382.
- Schegloff, Emanuel A. und Harvey Sacks (1973). "Opening up closings". In: *Semiotica* 8.4, S. 289–327.
- Schlachter, Birgit (2014). "Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet: Eine empirische Erkundung des Tribute von Panem-Forums". In: *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten*. Hrsg. von Gina Weinkauff. Frankfurt am Main und Bern u.a.: Peter Lang, S. 267–283.
- Schlachter, Birgit (2016). "Syntagmatische und paradigmatische Serialität in der populären Jugendliteratur". In: *Serialität in Literatur und Medien*. Hrsg. von Petra Anders und Michael Staiger. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100–114.
- Schlinkmann, Eva (2018). "Rekonstruktive Verfahren". In: *Theater im Gespräch*. Hrsg. von Jan Gerwinski, Stephan Habscheid und Erika Linz. Berlin: De Gruyter, S. 301–371.
- Schlütz, Daniela (2016). *Quality-TV als Unterhaltungsphänomen: Entwicklung, Charakteristika, Nutzung und Rezeption von Fernsehserien wie The Sopranos, The Wire oder Breaking Bad*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlütz, Daniela (2018). "Binging Quality TV: Nutzung und Rezeption fiktionaler Qualitätsserien". In: *Der Deutschunterricht* 70.6, S. 18–25.
- Schlütz, Daniela u. a. (2013). "Mein Freund, der Serienkiller: Fan-Beziehungen zum Hauptcharakter der Fernsehserie Dexter". In: *Transnationale Serienkultur*. Hrsg. von Susanne Eichner. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 367–380. doi: 10.1007/978-3-531-93465-5-20.
- Schmidt, Frederike und Iris Winkler (2015). "An informelles Filmwissen anknüpfen! empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern". In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 81–96.
- Schmitt, Reinhold (2003). "Inszenieren: Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 4, S. 186–250.
- Schmitt, Reinhold und Arnulf Deppermann (2007). "Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen". In: *Koordination*. Hrsg. von Reinhold Schmitt. Tübingen: Narr, S. 95–128.
- Schmitt, Reinhold, Reinhard Fiehler und Ulrich Reitemeier (2007). "Audiovisuelle Datenkonstitution und Koordinationsprozesse". In: *Koordination*. Hrsg. von Reinhold Schmitt. Tübingen: Narr, S. 377–410.

- Schu, Josef (2004). "Formen der Elizitation und das Problem der Natürlichkeit von Gesprächen". In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker. Berlin: De Gruyter, S. 1013–1021.
- Schultz-Pernice, Florian (2016). "Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenzen und die Wertebildung". In: *Serialität in Literatur und Medien*. Hrsg. von Petra Anders und Michael Staiger. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42–55.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1973). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz und München: UTB.
- Sebba, Mark (2007). "Identity and language construction in an online community: The case of 'Ali G'". In: *Style and social identities*. Hrsg. von Peter Auer. Berlin, New York: De Gruyter, S. 361–392.
- Selting, Margret (2012). "Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays". In: *Journal of Pragmatics* 44.4, S. 387–415. doi: 10.1016/j.pragma.2012.01.005.
- Selting, Margret und Elizabeth Couper-Kuhlen (2000). "Argumente für die Entwicklung einer interaktionalen Linguistik". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 76–95.
- Selting, Margret u. a. (2009). "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sidnell, Jack (2012). "'Who knows best'? - Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation". In: *Pragmatics and Society* 3.2, S. 294–320. doi: 10.1075/ps.3.2.08sid.
- Siromaa, Maarit (2012). "Resonance in conversational second stories: A dialogic resource for stance taking". In: *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 32.4, S. 525–545. doi: 10.1515/text-2012-0025.
- Sommer, Denise (2010). *Nachrichten im Gespräch: Wesen und Wirkung von Anschlusskommunikation über Fernsehnews*. Baden-Baden: Nomos.
- Spinner, Kaspar H. (2006). "Literarisches Lernen (Basisartikel)". In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- Spitzmüller, Jürgen (2013). "Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung: Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen". In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 1.3, S. 263–287.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005). *'Widersprechen' - Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung: Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 1985*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas und Arnulf Deppermann (2004). "Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation". In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker. Berlin: De Gruyter.
- Spreckels, Janet (2009). "'ich hab einfach gedacht' - Stellungnahme und Positionierung durch einfach in Erklärinteraktionen". In: *Grammatik im Gespräch*. Hrsg. von Jörg Bücker und Susanne Günthner. Berlin, New York: De Gruyter, S. 115–146.
- Spreckels, Janet (2012). "'I wanna become a real rock star': Para-social interactions of German adolescent girls with television talent shows". In: *The appropriation of media in everyday life*. Hrsg. von Ruth Ayafß und Cornelia Gerhardt. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 161–193.
- Staiger, Michael, Hrsg. (2018). *Seriell Erzählen: Themenheft von "Der Deutschunterricht"*. 6. Seelze: Friedrich Verlag.

- Staiger, Michael (2019). "Jugendserie". In: *Einführung in Die Filmdidaktik*. Hrsg. von Petra Anders u. a. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 173–185.
- Steen, Pamela (2011). "'wir kriegen alles mit: lauschangriff' - Positionierung und Typisierung in der Identitätsherstellung einer urbanen Randgruppe". In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, S. 199–222.
- Stevanovic, Melisa und Anssi Peräkylä (2012). "Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide". In: *Research on Language & Social Interaction* 45.3, S. 297–321. doi: 10.1080/08351813.2012.699260.
- Stivers, Tanya (2008). "Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation". In: *Research on Language & Social Interaction* 41.1, S. 31–57. doi: 10.1080/08351810701691123.
- Stivers, Tanya, Lorenza Mondada und Jakob Steensig (2011). "Knowledge, morality and affiliation in social interaction". In: *The morality of knowledge in conversation*. Hrsg. von Jakob Steensig, Lorenza Mondada und Tanya Stivers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya und Federico Rossano (2010). "Mobilizing Response". In: *Research on Language & Social Interaction* 43.1, S. 3–31. doi: 10.1080/08351810903471258.
- Stokoe, Elizabeth (2005). "Analysing gender and language". In: *Journal of Sociolinguistics* 9.1, S. 118–133.
- Stokoe, Elizabeth (2008). "Dispreferred actions and other interactional breaches as devices for occasioning audience laughter in television "sitcoms"". In: *Social Semiotics* 18.3, S. 289–307. doi: 10.1080/10350330802217071.
- Stokoe, Elizabeth (2012). "Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis". In: *Discourse Studies* 14.3, 277–303. doi: 10.1177/1461445612441534.
- Storey, John (2011). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. 5. ed. Harlow, England: Pearson Longman.
- Streeck, Jürgen (2009). *Gesturecraft: The manufacture of meaning*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Suckfüll, Monika, Jörg Matthes und Doreen Markert (2002). "Rezeptionsmodalitäten". In: *Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung*. Hrsg. von Patrick Rössler, Susanne Kubisch und Volker Gehrau. München: R. Fischer, S. 193–211.
- Sunderland, David (2019). "'Warte, ich google mal kurz': Eine konversationsanalytische Untersuchung sprachlicher Bezugnahmen auf smartphone-gestützte Suchanfragen im Alltagsgesprächen". In: *jfml - Journal für Medienlinguistik*.
- Telles-Ribeiro, Branca (2007). "Footing, Positioning, Voice. Are we talking about the same things?" In: *Discourse and Identity*. Hrsg. von Anna de Fina und Deborah Schiffrin. Cambridge: Cambridge University Press, S. 48–82.
- Theunert, Helga, Hrsg. (2009). *Jugend - Medien - Identität: Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: Kopaed.
- Theunert, Helga und Christa Gebel (2000). *Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung: Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend*. München: R. Fischer.
- Thim-Mabrey, Christiane (2007). "Linguistische Aspekte der Kommunikation über Kunst". In: *Vor dem Kunstwerk*. Hrsg. von Heiko Hausendorf. München: Fink, S. 99–170.
- Thompson, Robert J. (1996). *Television's second golden age: From Hill Street blues to ER; Hill Street blues, Thirtysomething, St. Elsewhere, China Beach, Cagney & Lacey, Twin Peaks, Moonlighting, Northern exposure, L.A. law, Picket fences, with brief reflections*

- on *Homicide, NYPD blue & Chicago hope, and other quality dramas*. New York: Syracuse University Press.
- Tirado, Francisco und Ana Galvez (2008). "Positioning theory and discourse analysis: some tools for social interaction analysis". In: *Historical Social Research* 33.1, S. 224–251.
- Tomasello, Michael (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael und Michael Jeffrey Farrar (1986). "Joint Attention and Early Language". In: *Child Development* 57.6, S. 1454. doi: 10.2307/1130423.
- Torres-Cajo, Sarah (im Ersch.). *Positionierungspraktiken in Alltagsinteraktionen – eine gesprächsanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen im Gespräch*. Mannheim: IDS.
- Tsuchiya, Keiko (2017). "Positioning Oneself Through Epistemic Assertion Sequences: A Time-Aligned Corpus Analysis of BELF Small Talk". In: *Corpus Pragmatics* 1.2, S. 159–184. doi: 10.1007/s41701-017-0009-8.
- Ullrich, Wolfgang (2007). "'Ein bisschen dumm' - Die Rollen des Kunstrezipienten". In: *Vor dem Kunstwerk*. Hrsg. von Heiko Hausendorf. München: Fink, S. 197–222.
- Ulmer, Bernd und Jörg Bergmann (1993). "Medienrekonstruktionen als kommunikative Gattungen?" In: *Medienrezeption als Aneignung*. Hrsg. von Werner Holly und Ulrich Püschel. Wiesbaden: Westdt. Verlag, S. 81–102.
- Undorf, Christian (2012). „TV 2.0“? *Digitale Partizipations- und Rezeptionskulturen im Fernsehfeld - das Beispiel „Lost“*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Vickers, Caroline H., Sharon K. Deckert und Ryan Goble (2014). "Constructing language normativity through the animation of stance in Spanish-language medical consultations". In: *Health communication* 29.7, S. 707–716. doi: 10.1080/10410236.2013.778224.
- Wampfler, Philippe (2013). *Was man von der Lesesucht-Debatte im 18. Jahrhundert lernen kann*. URL: <https://schulesocialmedia.com/2013/01/16/was-man-von-der-lesesucht-debatte-im-18-jahrhundert-lernen-kann/>.
- Weber, Mathias (2015). *Der soziale Rezipient: Medienrezeption als gemeinschaftliche Identitätsarbeit in Freundeskreisen Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-08748-7.
- Weber, Tanja und Christian Junklewitz (2008). "Das Gesetz der Serie - Ansätze zur Definition und Analyse". In: *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews* 25.1, S. 13–31.
- Wegener, Claudia (2008). *Medien, Aneignung und Identität: "Stars" im Alltag jugendlicher Fans*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90833-5.
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2017). "'Ne Serie ist's ja wenn's...': Serialität aus RezipientInnenperspektive". In: *kj&m (Connected - Kinder- und Jugendmedien heute)* 17.2, S. 35–44.
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2020). "Negotiating Cultural Identities in Interactions about Turkish TV Series". In: *(Dis-)Harmony: Amplifying Voices in Polyphone Cultural Productions*. Hrsg. von Julia Andres, Brian Rozema und Anne Schröder. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, S. 197–215.
- Wetherell, Margaret (1998). "Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue". In: *Discourse & Society* 9.3, S. 387–412. doi: 10.1177/0957926598009003005.
- Wieler, Petra (2008). "Gespräche von Grundschulkindern zu Bilderbüchern und Computerspielen: Chancen und Schwierigkeiten der Bildwahrnehmung". In: *Medien als Erzähl Anlass*. Hrsg. von Petra Wieler. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., S. 125–142.
- Wiesner, Esther (2014). *Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Wilkinson, Sue und Celia Kitzinger (2003). "Constructing Identities: A Feminist Conversation Analytic Approach to Positioning in Action". In: *The self and others*. Hrsg. von Rom Harré und Fathali M. Moghaddam. Westport, Conn: Praeger, S. 157–180.
- Wolf, Ricarda (1999). "Soziale Positionierung im Gespräch". In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 27.1, S. 69–94.
- Wolling, Jens (2004). "Qualitätserwartungen, Qualitätswahrnehmungen und die Nutzung von Fernsehserien". In: *Publizistik* 49.2, S. 171–193.
- Wolschner, Klaus (2012). *Lese-Sucht: Über die Gefahren der „Bücherfluth“ und die Kritik des Lesen im 18. Jahrhundert*. URL: <http://www.medien-gesellschaft.de/html/lese-sucht.html>.
- Zillmann, Dolf und Jennings Bryant (1994). "Entertainment as media effect". In: *Media effects*. Hrsg. von Jennings Bryant und Dolf Zillmann. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 437–461.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 3.1 Das stance-Dreieck nach (Du Bois 2007: 163) — **45**
- Abb. 5.1 Schematische Visualisierung der räumlichen Konstellation des Gesprächssettings — **74**
- Abb. 6.1 Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen von Interagierenden. — **103**
- Abb. 6.2 Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf die Serie SCRUBS im Verlauf einer Sequenz — **105**
- Abb. 6.3 JOH: und die scheune hatte ZWEI augen, — **113**
- Abb. 7.1 Schematische Darstellung der Praktik *Managen divergenter Wissens(be)stände* — **135**
- Abb. 7.2 Schematische Darstellung der Praktik *Einbeziehen serienexternen Wissens* — **147**
- Abb. 7.3 Schematische Darstellung der Praktik *Absprechen fremder epistemischer Autorität* — **160**
- Abb. 7.4 Schematische Darstellung der Praktik *Empfehlen eines Rezeptionsmodus* — **169**
- Abb. 7.5 Schematische Darstellung der rekonstruierten Positionierungspraktiken, um epistemische Autorität bei einem K^+ -Status zu beanspruchen. — **170**
- Abb. 7.6 Relative Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf die Serie 13 REASONS WHY — **183**
- Abb. 7.7 JOS: tschju: ((rechter Arm geht nach vorne)) — **195**
- Abb. 7.8 JOS: tschju: ((linker Arm geht nach vorne)) — **196**
- Abb. 7.9 NEL: ich hab mir das immer mit meinen FREUNDen so nachgespielt — **196**
- Abb. 7.10 MAX: ich war die ganze zeit nur HIER so am, — **197**
- Abb. 8.1 BUR: so läuft die ganze serie halt AB, — **248**
- Abb. 8.2 BUR: also dass JOFFrey; erst so spät gestorben ist — **248**
- Abb. 8.3 LAR: < <f>das !DARFST! du nicht sagen,> — **249**
- Abb. 8.4 ROB: direkt hintereinander; — **269**
- Abb. 8.5 FRI: tsch tsch tsch; — **269**
- Abb. 8.6 EMI: du denkst so SCHNELL die nächste — **269**
- Abb. 9.1 Heuristisches Modell zur Analyse von Positionierungspraktiken zur Vergemeinschaftung und Distinktion im Kontext von Serienkommunikation (eigene Darstellung) — **288**
- Abb. 9.2 Koordinatensystem zur relativen Bestimmung epistemischer und evaluativer Positionierungen von Interagierenden — **289**
- Abb. 9.3 Relative Bestimmung der epistemischen und evaluativen Positionierungen der Interagierenden in Bezug auf GAME OF THRONES — **292**

Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1 Der Zusammenhang zwischen epistemischer Haltung und der Sequenzposition von Bewertungsäußerungen. — 70

Tab. 5.1 Korpus — 76

Stichwortverzeichnis

Ästhetik

- ästhetisches Erzeugnis, 2, 5, 21, 27, 30, 78, 97, 99, 106, 120, 310, 312, 318
- Medienästhetik, 24
- operationale Ästhetik, 8, 15
- Rezeptionsästhetik, 18
- visuelle Ästhetik, 125, 182, 226
- Öffentlichkeit, öffentlich, 27, 63, 78, 90, 93, 193, 225, 265, 306

Affordanzen, 308, 310

Alignment, alignieren, 45–47, 114, 116, 118, 131, 167, 176, 197, 201

Aneignung, 19, 20, 22

Anschlusskommunikation, 16, 21–22, 311–312

Authentizität, authentisch, 81–82

Belehrung, belehren, 23–24, 30–31, 68, 102, 111, 168–169, 171

Beobachterparadoxon, 80–81

Bewerten, *siehe* Wertung, werten, Werturteil

Bewertung

- abweichende Bewertung, 145, 147, 177, 209, 221, 228, 238, 262, 285, 287
- Erstbewertung, 90, 147, 200
- Zweitbewertung, 69, 99, 125, 147, 161, 171, 176, 189, 193, 197–198, 208

Bewertungsmaßstab, 231, 319

Binge-Watching, *siehe* kumulierte Serienrezeption

Cliffhanger, 186, 221

common ground, 65–297, 311–316

Cultural Studies, 14, 19, 27

Disclaimer, 125, 183, 266, 282

Dissens, 41, 64, 109, 207–210, 227, 273, 292–294, 305, 307, 309

doing being extraordinary, 42, 52, 95, 209, 229, 282, 286

doing togetherness, 41–42, 52, 95, 198, 209, 282

Emotionalität

– emotionale Beteiligung, 254, 258, 260–265, 305, 307

– emotionale Erlebnisqualität, 132, 138, 182, 192, 197, 236, 260, 282

– emotionale Haltung, 49

– emotionales Involvement, 19, 254, 257, 260, 265, 297, 304

epistemic stance, *siehe* epistemische Haltung
epistemisch

– epistemische Asymmetrie, 24, 30, 66–68, 102, 111, 135, 146, 169, 171–172, 197, 253, 307, 314

– epistemische Autorität, 66–71, 79, 119, 121–122, 134, 146, 159–160, 168–170, 177, 179, 208–210, 283, 290, 298, 305, 315–316

– epistemische Haltung, 44, 49, 65–66, 69–71, 99, 118–120, 159, 168, 170, 173, 175, 179, 209–210, 289, 304

– epistemischer Status, 30–32, 65–67, 99, 102–103, 118, 120–122, 136, 159, 160, 170–172, 177–179, 187, 209, 253, 283, 313

– epistemisches Recht, 31, 66, 71, 209, 289, 313

Erkenntnisprozessmarker, 65, 129, 159, 177

Ethnokategorie, 215, 235

evaluative Haltung, 106, 118–120, 159

Expertise, 3, 31, 36, 67, 71, 146, 168, 171–172, 210, 315–316

– Expert*innen, 30, 50, 67, 102, 172, 209, 315

Explizitheit, 54, 84, 104, 118

extreme case-Formulierung, 98, 145, 163, 200, 206, 231, 234

face

– face-bedrohend, 93, 150, 161, 225–226, 264, 275–276, 281, 298

– face-schonend, 150, 154, 174, 210

– face-Verlust, 160

– face-wahrend, 150, 160

– face-work, 240, 245, 276, 298, 307

Figur

– Hauptfigur, 125, 162–166

- Figuren, 8–9, 16, 18, 111, 222–225, 234, 286, 297–298, 305, 307
 – Figurenkonstanz, 7, 222–223, 296
 – Hauptfigur, 101, 211, 234, 244, 253, 260
 Fragebogen, 74, 88, 201
- Gegenstand
 – Gegenstandsbezogenheit, 53, 55, 118, 307
 – Gegenstandspositionierung, 51, 114
 Gender, 34, 39, 61, 160
 Genre, 27, 40, 157, 204, 208, 212, 215–217, 224, 228, 295, 296, 315
 Geschmack, 1–3, 29, 36, 42, 70, 136, 172, 209–210, 229, 282, 315–316
 Gesprächslinguistik, gesprächslinguistisch, 3, 22, 39, 81
 Gesprächsrhetorik, gesprächs rhetorisch, 35, 38
 Gestik, gestisch, 159, 173, 192–196, 208, 268, 298
 Gewissheit, gewiss, 42, 47, 54, 66, 71, 99, 102, 121, 159, 170–172, 187, 209–210, 213, 315
 Glaubwürdigkeit, glaubwürdig, 67, 71, 121, 146–147, 159, 170–171, 209–210, 213, 315
 Gruppendiskussion, 2, 72–73, 81, 88, 135
- Identifikation, 9, 18–19, 209, 225, 228
 Identität, 2, 16, 35, 72, 78
 – Identitätsfacetten, 209–210, 217, 315
 Individualisierung, individualisiert, 12–13, 102, 310–311, 319
 Institution, Institutionalität, 68, 72, 89–90, 93, 106, 253, 306, 309, 314
 Intensität, 54, 84, 104–105, 114, 118, 291
 Intentionalität, intentional, 54, 61
- joint attention, 308
 joint remembering, 197
- Kategorisieren, 38, 40, 108–109, 146, 215, 282
 Konsens, 92, 189, 201, 207, 210, 307
 Kontext
 – Kontextgebundenheit, 52, 106, 117
 – Kontextualisierung, 57, 84, 89, 93, 306
 Kontrastieren, 40, 42, 109, 146, 160, 204, 207, 214
- Konversationsanalyse,
 konversationsanalytisch, 2, 21, 27, 31, 39, 41, 49, 52, 54, 56–64, 70, 72, 306, 307
 Koordinatensystem, 103, 107, 118, 189, 289–290, 305, 315
 kumulierte Serienrezeption, 10–11, 14, 251, 265, 268, 283
 Kunstkommunikation, 25–27, 29, 70, 96, 97, 309
- lineares Fernsehen, lineare Rezeption, 10, 12, 101, 201, 208, 221, 312
 Literatur, literarisch, 18, 311, 314, 318
- Mainstream, 12, 224, 239, 299–300
 Medien
 – Medienkommunikation, 20, 308, 310, 316–317
 – Medienrekonstruktion, 23–24, 30, 308, 313
 Membership Categorization Analysis, MCA, 39–40
 Modell, 49, 53, 78, 288–290, 307–308, 313, 318
- next-turn-proof-procedure, 59, 77, 114
 Norm, normativ, 13, 16, 58, 66, 107, 186, 229, 237, 240–241, 253, 271, 282, 305, 307, 316
- Partizipation
 – participation framework, 58, 84, 91
 – Partizipationsbestreben, 96, 126, 136
 Populärkultur, populärkulturell, 13, 19, 62, 70, 142, 239–240
 Positionierung
 – Fremdpositionierung, 26, 50, 52, 114–116, 136, 160, 169, 171, 225, 229
 – Mehrfachpositionierung, 254
 – Mehrfachpositionierung, 240
 – Positionierungsanalyse, 61, 63, 71, 288, 307
 – Positionierungsfeld, 103
 – Positionierungsobjekt, 107, 115, 118–120, 177–179, 208, 212, 229, 287–313
 – Positionierungspraktik, 59, 71, 210, 288, 307
 Präferenzstruktur, 29, 58, 69, 210, 253, 265, 314

- Quality TV, 8, 14–15, 71, 218, 235
- Recipient Design, 45, 58, 121–122
- Rekonstruieren, 111–113, 135, 146
- Rezeption
- Rezeptionserleben, 111, 210, 261
 - Rezeptionsverhalten, 109, 208, 229, 253, 282–283, 287, 312
- Schüler*innen, 72, 309, 318–319
- Scherzinteraktion, Scherzkommunikation, 41, 91, 96, 113, 173, 219, 245, 249, 307
- Serienprofi, 2, 315–316
- stance
- stance object, 46, 48, 106, 286
 - stance-Dreieck, 45, 48, 117, 286
- Streaming, 10, 182, 278
- Sucht, 11, 14, 271, 274, 301, 310
- suchten, 219, 265
 - Suchti, 265, 268
 - Suchtpotential, 268, 270–271
- Theaterkommunikation, 29–30, 311
- Trailer, 183, 313, 317, 319
- Trivialität, trivial, 13–14, 227, 238, 240, 271, 310, 316, 319
- Verstärker, 210, 317
- Wertung, werten, Werturteil, 6, 13, 28–29, 44, 51, 70, 97, 99, 287, 309–310, 317, 319
- Wissen
- Wissenselemente, 64–65, 68, 71, 97, 99, 136, 146, 168–169, 173, 208, 211, 228, 290, 293, 319
 - Wissensquelle, 24, 67, 69, 71, 121, 146, 159, 171, 209, 315
- Wissensasymmetrie, *siehe* epistemische Asymmetrie
- Wissensbestand, Wissensbestände, 2, 12, 71, 79, 119, 121–122, 171, 209, 211
- Wissensstand, Wissensstände, 12, 65, 122–123, 171, 208, 253

Anhang

Fragebogen

Verwendete Transkriptionskonventionen
nach GAT 2

1 Fragebogen

Pseudonymisierung: Bitte gib hier folgende Buchstaben und Zahlen ein: 1. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Deiner Mutter,

2. Den Tag Deines Geburtsdatums (zweistellig).

Beispiel: Wenn Deine Mutter Franziska mit Vornamen heißt und Du am 2. Januar Geburtstag hast, trage bitte FR02 in die Felder ein.

Fragebogen zu Serien

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____

Bitte antworte genau und ehrlich auf die Fragen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, mich interessiert Deine persönliche Einschätzung! Deine Daten werden pseudonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben.

Bei Interesse oder Fragen zu meinem Projekt kannst Du mir gerne eine Mail schreiben: kristin.zurmuehlen@uni-bielefeld.de.

1) Bitte nenne bis zu fünf Serien, die Du Dir gerne anschaust!

Unter Serien verstehe ich Sendungen, die über mehrere Folgen hinweg laufen und im Fernsehen und/oder über Plattformen wie z.B. Netflix ausgestrahlt werden.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

2) Wie viel Zeit verbringst Du pro Woche durchschnittlich mit dem Anschauen von Serien?

- Gar keine Zeit
- < 1 Stunde
- 1–2 Stunden
- 3–5 Stunden
- 6–8 Stunden
- > 8 Stunden

3) Hast Du eine Lieblingsserie? Falls ja, welche ist das? (Bei mehreren möglichen Alternativen entscheide Dich bitte für *eine* Lieblingsserie.)

- Ja, meine Lieblingsserie ist _____
- Nein, ich habe keine Lieblingsserie.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Deine Lieblingsserie. Falls Du bei Frage 3 „nein“ angekreuzt hast, fahre bitte bei Frage 9 auf der nächsten Seite fort.

4) Was gefällt Dir an der Serie? (Mehrfachnennung möglich)

- Das Thema bzw. darin vorkommende Themen
- Eine oder mehrere Figuren
- Spannung
- Der Humor
- Die Machart der Serie (z.B. Kameratechnik oder Schnitte)
- Anderes, und zwar: _____

5) Wie wurdest Du auf die Serie aufmerksam? (Mehrfachnennung möglich)

- Empfehlung durch Freunde
- Empfehlung durch Familie
- Empfehlung über Social Media (Z.B. Facebook, Twitter, tumblr usw.)
- Werbung im Internet oder Fernsehen
- Werbung im öffentlichen Leben (z.B. auf Plakaten an Haltestellen usw.)
- Beim Zappen hängen geblieben
- Eigene Recherche
- Sonstiges, und zwar: _____

6) Seit wann schaust Du die Serie? (ungefähre Jahresangabe)

Seit _____ Jahren.

7) Wie viele Folgen der gesamten Serie hast Du schon gesehen?

Bitte gib Deine Schätzung in % an.

_____ %.

8) Hast Du eine Lieblingsfigur aus der Serie? Wenn ja, welche?

- Ja, ich habe eine Lieblingsfigur, und zwar _____
- Nein, ich habe keine Lieblingsfigur.

8a) Falls ja, gib bitte eine kurze Begründung an, warum Du die Figur magst.

9) Gibt es Personen oder Gruppen, mit denen Du über Serien sprichst? (Mehrfachnennung möglich)

Damit sind Gespräche gemeint, in denen es zum Beispiel um Figuren oder Schauspielerei geht, spannende Momente, ungelöste Rätsel, Logikfehler, gelungene oder schlechte Episoden oder Staffeln usw.

- Nein, ich rede nicht mit anderen über Serien.
- Ja, mit...
- ... einer Freundin/einem Freund aus der Schule
- ... einer Gruppe von Freunden aus der Schule.
- ... einer Freundin/einem Freund, die/der nicht mit mir zur Schule geht.
- ... einer Gruppe von Freunden, die nicht mit mir zur Schule gehen.
- ... einem oder mehreren Familienmitgliedern.
- ... Personen im Internet (z.B. bei Facebook, Instagram, tumblr, Foren,...), die ich persönlich kenne.
- Personen im Internet (z.B. bei Facebook, Instagram, tumblr, Foren,...), die ich nicht persönlich kenne.

10) Wie wichtig ist Dir persönlich ein Austausch im Gespräch über Serien?

- Sehr wichtig
- Wichtig
- Weniger wichtig
- Überhaupt nicht wichtig

11) Kannst Du Dir vorstellen, für eine gewisse Zeit auf dem Konsum von Serien zu verzichten?

- Nein, ganz und gar nicht.
- Das würde mir sehr schwer fallen.
- Das wäre machbar.
- Das wäre gar kein Problem für mich.

Hast du weitere Ideen, Gedanken oder Anregungen zum Fragebogen?

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

2 Verwendete Transkriptionskonventionen nach GAT 2

Die folgenden Transkriptionskonventionen wurden für die Aufbereitung der Gesprächsdaten in Anlehnung an Selting et al. (2009: 391–392) verwendet:

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh oh ähm Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht)) ((weint)) Beschreibung des Lachens
<<lachend> Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo> „smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_ja	zweisilbige Signale
‘hm’hm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse mit Reichweite
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche/welche)	vermuteter Wortlaut bzw. mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit ggf. Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
---	---

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sek.
‘	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
akzEnt	Nebenakzent (<i>aus den Konventionen für Feintranskripte übernommen</i>)

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

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

Sonstige Konventionen

<<erstaunt>	>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
-------------	---	--

