

Kristin Weiser-Zurmühlen

## Interaktive Aushandlung der Rezeption von Serienfiguren unter Schüler\*innen

Abstract: Für serielle Erzählungen werden oft die Figuren als besonders wichtig hervorgehoben (vgl. u.a. Eco, 1999: 305, Weber & Junklewitz, 2008: 24), insbesondere in ihrer Funktion als Identifikationsangebote für Rezipient\*innen (Hickethier, 2012: 362). In diesem Zuge deuten Rezeptionsstudien darauf hin, dass Figuren für das Publikum möglichst vielschichtig und ‚echt‘ wirken sollten (vgl. z.B. Bock, 2013: 126). Bisher wurde jedoch kaum erforscht, in welcher Art und Weise solche Identifikationsangebote sowie die emotionale Erlebnisqualität der Figurenwahrnehmung im Kontext von Anschluss- und Begleitkommunikation interaktiv verhandelt werden. Der Beitrag geht der Frage nach, mit welchen sprachlichen Verfahren Schüler\*innen im Rahmen von Anschlusskommunikation zu verschiedenen Serien Bezüge zu Serienfiguren herstellen und dabei ihre Rezeption dieser Figuren kommunikativ vermitteln sowie ihre subjektiven Wahrnehmungen in der Interaktion miteinander vergleichen.

Die empirische Grundlage bilden Sequenzen aus einem Korpus von zehn videographierten Gesprächen zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen, die an einer als ‚Gruppendiskussion über Serien‘ angekündigten Studie teilgenommen haben. Für die Auswertung der Daten wird eine Synthese aus mikro- und makroanalytischer Vorgehensweise verwendet, indem die Methodologie der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) mit der Positionierungstheorie (Harré & van Langenhove, 2007) kombiniert wird. Die Analyse zeigt, dass sich die Jugendlichen beim Sprechen über Serien und Serienfiguren an prototypischen Vorstellungen orientieren, woraus sich Anknüpfungspunkte für Ziele und Kompetenzen literarischen Lernens (Spinner, 2006) ergeben können. Allerdings muss ebenfalls bedacht werden, dass Thematisierungen einer (nicht) involvierten Figurenwahrnehmung innerhalb der Peer Group kontextabhängig von interaktiven Vergemeinschaftungs- und Distinktionsprozessen (Weiser-Zurmühlen, 2021) sowie von *face work*-Aktivitäten (Goffman, 1967) beeinflusst werden.

Abstract: Serial characters are often emphasized as particularly important for narrations (see e.g., Eco, 1999: 305, Weber & Junklewitz, 2008: 24), especially since they can offer recipients opportunities of identification (Hickethier, 2012: 362). Studies on media reception indicate that the audience prefers characters designed as complex and authentic as possible (see. e.g., Bock, 2013: 126). However, few research has been conducted on how recipients interactively negotiate opportunities and affordances of character identification as well as their emotional involvement regarding character perception. In this paper, I investigate the interactive practices students use to establish references to characters of different series. I analyze how they index their perception of these characters and how they interactively compare their individual views on series characters with each other.

The empirical basis consists of transcribed extracts from a corpus of ten videotaped conversations between students of different ages and from various school types who participated in a study announced as a 'group discussion about series'. For analysis of the data, I applied a micro- as well as a macro-analytic approach by combining ethnomethodological Conversation Analysis (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) with Positioning Theory (Harré & van Langenhove, 2007). The analysis shows that the participants orient to prototypical ideas when talking about series and series characters, which could result in learning opportunities about fictional works (Spinner, 2006). However, analysts as well as teachers also need to consider that interactive communalization and distinction processes (Weiser-Zurmühlen, 2021) and face work activities (Goffman, 1967) might have an impact on the way adolescents talk about their emotional involvement in the perception of series characters within the peer group.

Keywords: Serie, Figuren, Rezeption, Konversationsanalyse, Positionierung

## 1 | Einleitung

Figuren gelten für Rezipient\*innen als „Schlüssel zur Geschichte“ (Staiger, 2014: 20). So wird auch in literaturdidaktischen Konzeptionen Figuren ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, da sie für Schüler\*innen Identifikationsangebote bereitstellen und dazu einladen, vielfältige, oft auch fremde Perspektiven zu übernehmen. Insbesondere Serienfiguren können Rezeptionserfahrungen von hoher Intensität hervorrufen, wenn mehrere Episoden oder Staffeln am Stück gesehen werden, aber auch dadurch, dass sie von Rezipient\*innen oft über einen langen Zeitraum hinweg begleitet werden. Anders & Staiger (2016: 13) verorten daher Figuren als Ansatzpunkt für eine Serialitätsdidaktik auf der Subjektebene der Lesekompetenz (Rosebrock & Nix 2020), auch wenn sie fraglos ebenso auf der sozialen Ebene, d.h. in Form von Anschlusskommunikation zum Gegenstand von Interaktion werden können.

Welche Identifikationsangebote Rezipient\*innen literarischer und audiovisuell gestalteter Figuren wahrnehmen, welche Aspekte der Figurendarstellung ihnen relevant erscheinen und wie sie subjektiv Figuren bewerten, wurde in der Medienrezeptionsforschung bisher überwiegend in Form von Fragebogenstudien, experimentellen Settings oder Interviewsituationen erforscht (vgl. z.B. Lamerichs, 2012 oder Bock 2013). Sprachlich-interaktive Bezugnahmen und Aushandlungen von Identifikation mit bzw. emotionaler Beteiligung an Figurendarstellung im Kontext von Anschluss- und Begleitkommunikation wurden bisher jedoch kaum untersucht.

Grundsätzlich wird Anschlusskommunikation in didaktischen Konzeptionen der Lese- und Literaturdidaktik eine wichtige Rolle zugeschrieben und so initiieren Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen oft auch Diskussionen und diskursive Reflexionen zu ästhetischer Darstellung sowie zu Funktionen von Figuren und Figurenkonstellationen. Aus diesem Grund erscheint es vielversprechend, an dieser Stelle empirisch anzusetzen und zunächst deskriptiv zu rekonstruieren, was Schüler\*innen tatsächlich *tun*, wenn sie – außerhalb von als Lehr-Lernkontexten gerahmten Gesprächssettings – über Figuren sprechen. Daraus lassen sich wiederum didaktische Implikationen für die Anbahnung (serien-)figurenbezogener Rezeptionskompetenzen ableiten.

Dem Beitrag liegt die Prämisse zugrunde, dass sich die Interagierenden beim Sprechen über Figuren selbst in Relation zu den Figuren einer Serie bzw. zu ihrer Rezeption der Figuren positionieren. In Gesprächen können andere Teilnehmende diese Positionierungen dann interaktiv aufgreifen, mit Bewertungen versehen und für die Schärfung eigener Positionierungen modifizieren, sodass sich die Kommunikation über Figurenrezeption als äußerst flexibel und variationsreich erweist. Dabei spielen komplexe Interaktionsdynamiken und die sozialen Beziehungsgefüge der Beteiligten genauso eine Rolle wie die mediale Gestaltung und (Identifikations-)Angebote der Figuren selbst. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein traditionell literaturdidaktischer Gegenstand (gesprächs-)linguistisch perspektiviert, um die Verwobenheit literarischen und sprachlichen Lernens für weiterführende didaktische Überlegungen fruchtbar zu machen. Auf der Basis videografierten Daten von nicht moderierten Gruppendiskussionen zwischen Schüler\*innen, die sich über TV-Serien austauschen, wird in diesem Beitrag folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Mit welchen sprachlichen Verfahren stellen Schüler\*innen im Rahmen von Anschlusskommunikation zu verschiedenen Serien Bezüge zu Figuren her?
- (2) Wie kommunizieren sie ihre Figurenrezeption? Welche Orientierungen und Vorstellungen spielen dabei eine Rolle?

(3) Welche didaktischen Implikationen ergeben sich daraus?

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird eine kurze Einführung zu Serienfiguren und ihrer Rezeption gegeben (Abschnitt 2.1), um anschließend den Stellenwert von Figuren in der Deutschdidaktik zu skizzieren (Abschnitt 2.2). In Abschnitt 3 werden die Datengrundlage und das methodische Vorgehen – angelehnt an die ethnomethodologische Konversationsanalyse sowie Positionierungstheorie – vorgestellt. Basierend auf qualitativen Analysen des zugrundeliegenden Korpus werden anhand ausgewählter Fallbeispiele einerseits die sprachlichen Verfahren der Bezugnahme auf Figuren (Abschnitt 4.1) sowie andererseits die Kommunikation von Figurenrezeption seitens der Schüler\*innen (Abschnitt 4.2) systematisiert. Davon ausgehend wird empirisch begründet argumentiert, dass Schüler\*innen sich beim Sprechen über Serienfiguren sowohl an prototypischen als auch an normativen Vorstellungen orientieren, die gewinnbringende Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen bieten (Abschnitt 5).

## 2 | Serienfiguren im Forschungsdiskurs

### 2.1 | Serienfiguren und Serienfigurenrezeption

Figuren wird grundsätzlich eine zentrale Funktion für ästhetische Erzeugnisse jeder medialen Form zugeschrieben. Sie konstituieren durch ihre Entscheidungen und Beziehungen eine Erzählung maßgeblich und bringen so die Handlung voran. Insbesondere sind sie es, die das Interesse der Rezipient\*innen auf sich ziehen (vgl. Hurrelmann, 2003: 4), da sie ihnen den Zugang zur erzählten Welt eröffnen. Im Unterschied zu medial schriftlich dargestellten, literarischen Figuren sind Serienfiguren audiovisuell wahrnehmbare, teilweise gezeichnete oder animierte, teilweise von Schauspieler\*innen dargestellte Personen. Anders als Filmfiguren werden seriell angelegte Figuren in der Regel von ihren Rezipient\*innen über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet. Während früher die periodische Ausstrahlung im linearen Fernsehen kennzeichnend für Serien war, können Rezipient\*innen mittlerweile dank Streaming-Plattformen und Mediatheken überwiegend selbst entscheiden, wie viele Episoden welcher Serie sie zu welchem Zeitpunkt ansehen.

Das serielle Prinzip der „Wiederholungskunst“ nach Eco (1999: 301) besteht darin, stets ein Schema – auch die Figuren betreffend – zu variieren. So fragt etwa Kelleter (2012: 12):

Was wäre ein Kommissar Brunetti, was ein J.R. Ewing, wenn sie bloß einmal im Leben einen Mörder überführen oder nur eine einzige Intrige in Gang setzen würden? Sie wären nicht dieselben. Wir genießen diese Figuren ausdrücklich als Serienfiguren, die uns immer wieder aufs Neue mit den gleichen, schrittweise nur mutierenden Eigenschaften begegnen.

Für die meisten seriellen Erzählungen wird eine gewisse Konstanz im Figurenensemble als charakteristisch angenommen (Eco, 1999: 305; Hickethier, 1994: 58; Weber & Junklewitz, 2008: 24). Das Verhältnis zwischen Figuren und Handlung hängt dabei von der Art der Serie ab. So stellen etwa narrativ komplexe Formate wie *Lost* Handlungsentwicklungen in den Vordergrund, d.h. das Beziehungs- und Figurendrama entwickelt sich im Unterschied zu weniger komplex erzählenden Serien wie Soaps – beispielsweise *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* – aus dem Plot heraus (Mittell, 2012: 105). Daher können Serienfiguren rund oder flach sein (Lecke, 2014: 39), sie können Handlungsträger\*innen sein und komplexe sowie dynamische Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen oder nicht. Serienfiguren können Stereotype transportieren und zu deren Verfestigung beitragen, wie z.B. Götz (2013) für Gender-Stereotype darlegt. Zudem kann es auch zum Konzept einer Serie gehören, dass die Figuren je nach Episode variieren und die

Serie stattdessen über ein Konzept zusammengehalten wird, wie es bei *Black Mirror* oder *Tatort* der Fall ist (vgl. zu Letzterem beispielsweise Hißnauer et al., 2012).

Mit einem konstruktivistischen Verständnis lassen sich tatsächlich – wie Eder (2008: 80) postuliert – die Eigenschaften von Figuren nur unter Rückgriff auf ihre Rezeption erfassen. Umgekehrt sind Medienrezeptionsprozesse eng mit den Figuren verbunden. Sie bergen ein ausgeprägtes „emotionale[s] Potenzial“ (Hurrelmann, 2003: 4) für ihre Rezipient\*innen, da sie über sie und ihre Entwicklung, ihr Umfeld, ihre Anschauungen, Verhaltensweisen und sozialen Beziehungen mit verschiedenen Perspektiven konfrontiert werden. Hickethier (2012: 362) verweist in diesem Zusammenhang auf die identifikatorische Funktion von Figuren: „[Sie] spiegeln, machen vor, wie Zuschauer sich verhalten können, indem sie sich selbst verhalten“.

Empirische Untersuchungen zur Serienrezeption bestätigen, dass Figuren für die Zuschauer\*innen eine zentrale Rolle spielen. So geht aus der Studie von Bock (2013) hervor, dass Serienfiguren ein wichtiges Rezeptionsmotiv darstellen, wobei Rezipient\*innen Serienfiguren vor allem dann schätzen, wenn sie ihnen einen hohen Authentizitätsgrad zuschreiben, d.h. ihre Eigenschaften und Verhaltensweisen als möglichst glaubwürdig einstufen (vgl. Bock, 2013: 126). Auch Schlütz et al. (2013) fanden heraus, dass Zuschauer\*innen, die in Online-Foren über die moralisch fragwürdige Figur Dexter aus der gleichnamigen Serie diskutieren und mit der Figur sympathisieren, diese Sympathie argumentativ mittels verschiedener Strategien rechtfertigen. Auch wenn es sich bei Figuren um fiktional gestaltete Konstrukte handelt, behandeln Rezipient\*innen sie bisweilen wie real existierende Personen. So konstatiert Lamerichs etwa, dass die von ihr interviewten niederländischen Sherlock-Fans so über die Figuren sprächen, „as if they were real“ (Lamerichs, 2012: 186).

Solche quantitativen bzw. qualitativen Befragungen vermitteln einen Eindruck dessen, wie Zuschauer\*innen ihre subjektive Wahrnehmung der Figuren über Introspektion und durch gezielte Fragen von Forschenden rekonstruieren. Eine weitere Möglichkeit, empirisch auf rezipient\*innenseitige Interpretationen von ästhetischen Erzeugnissen zuzugreifen, kann über die Analyse von Anschlusskommunikation erfolgen, d.h. dass mehr oder weniger natürliche – ggf. auch elizitierte – Gespräche zwischen mehreren Beteiligten über Medien den Forschungsgegenstand bilden.

## **2.2 | (Serien-)Figuren in der Deutschdidaktik**

Der Stellenwert von figurenbezogenen Rezeptionsprozessen und -wirkungen ist auch fachdidaktisch bedeutsam. Dadurch, dass Figuren Emotionen (Hillebrandt, 2015) sowie Empathie (Olsen, 2011) hervorrufen und somit die Bewertung des gesamten medialen Produkts beeinflussen können, sehen Literaturdidaktiker\*innen in der subjektiven Auseinandersetzung mit Figuren einen zielführenden Ansatzpunkt, um Schüler\*innen einen Zugang zu ästhetischen Erzeugnissen zu ermöglichen. Insbesondere aufgrund ihrer Anregung, durch ihre Perspektiven auf die erzählte Welt zu blicken, können Figuren bei Rezipient\*innen eine „Alteritätserfahrung“ auslösen, d.h. eine „Irritation durch die Andersartigkeit“ (Spinner, 2006: 10), wodurch generell die Fähigkeiten zu Empathie und Fremdverstehen gefördert werden sollen. Die meisten figurenbezogenen literaturdidaktischen Konzepte und Kompetenzmodellierungen (vgl. z.B. Olsen, 2011 und Rietz, 2017) beziehen sich zwar nicht explizit auf Serienfiguren, dennoch sind die grundlegenden Gedanken durchaus übertragbar, sollten aber vor dem Hintergrund ihrer medialen Spezifik reflektiert werden (vgl. dazu auch Schmidt, 2018: 121–122).

Als Voraussetzung für die Fähigkeit von Leser\*innen, die Perspektiven von Figuren nachzuvollziehen (vgl. dazu u.a. Andringa, 1987), hebt Hurrelmann (2003: 6) die „emotionale Involviertheit“ hervor, d.h. die affektive Beteiligung, die bei Rezipient\*innen durch das Figurenhandeln hervorgerufen wird. Davon ausgehend modellieren van Holt & Groeben (2006: 124) als Norm des angemessenen Figurenverstehens seitens Schüler\*innen das „produktive in-Beziehung-Setzen von emotionaler Beteiligung und kritischer Reflexion“. Darunter ist zu verstehen, dass Rezipient\*innen verschiedene Positionen auf einem Kontinuum aus Nähe und Distanz zu den Figuren beziehen und entsprechend nicht nur eine, sondern „je nach Neigung, situativer Geminntheit und textseitigen Angeboten [...] mehrere unterschiedliche Haltungen“ (van Holt & Groeben, 2006: 121; vgl. ähnlich auch Winkler, 2015) einnehmen. Ein weiterer Aspekt, der in jüngerer Zeit Beachtung gefunden hat, ist der der *Wertung* (vgl. etwa Leubner & Saupe, 2019; Seyler 2020). Denn unter der Prämisse der emotionalen Beteiligung am Schicksal von Figuren können Rezipient\*innen zunächst über intuitive Bewertungen bezüglich deren Agierens zu einer fundierteren, differenzierteren und begründeten Beurteilung gelangen. Seyler (2020: 33) konstatiert, dass zwischen der Bewertung der Figuren, dem Nachvollziehen ihrer Perspektiven und dem Verstehen eines Textes ein enger Zusammenhang bestehe.

Einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma folgend lässt sich empirisch nicht nachweisen, inwiefern Schüler\*innen beim Rezipieren von Figuren *tatsächlich* Emotionen empfinden oder sich mit den dargestellten Charakteren identifizieren. Für die hier vorgestellte Studie wird sich stattdessen das in den literaturdidaktischen Modellierungen anklingende Verständnis der Haltung, die im Zuge der Rezeption gegenüber Figuren eingenommen wird, zunutze gemacht. Anhand von Videodaten zu Gesprächen zwischen Schüler\*innen wird so herausgearbeitet, wie sie einander diese Haltungen kommunizieren und wie diese Haltungen interaktiv bearbeitet und ggf. modifiziert werden. Daher wird im Rahmen dieses Beitrags auch nicht davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen emotional involviert oder affektiv beteiligt *sind*, sondern dass sie sich gegenüber den anderen Interagierenden im Gespräch so *positionieren*.

### 3 | Datengrundlage und methodische Vorgehensweise

Das dieser Studie zugrunde liegende Korpus besteht aus zehn videografierten und den Konventionen nach GAT 2 (Selting et al., 2009) folgend zu großen Teilen transkribierten<sup>1</sup> Gesprächsdaten zwischen Schüler\*innen verschiedener Altersstufen und Schulformen in Deutschland, die zwischen 2016 und 2018 an einer als „Gruppendiskussion zum Thema Serien“ angekündigten Studie teilnahmen. Die Aufnahmen fanden parallel zum regulären Unterricht in Räumlichkeiten der Schulen statt, wobei von den jeweiligen Lehrkräften unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung gestellt wurde. Die je drei bis sieben Schüler\*innen aus einer Lerngruppe wurden instruiert, sich über alles zu unterhalten, was sie wollten, solange es mit dem Thema Fernsehserien zu tun hatte. Dann verließ die Forscherin<sup>2</sup> das Setting, so dass die Jugendlichen die Diskussion selbst organisieren und strukturieren mussten. Es handelt sich also um kein genuin unterrichtliches

---

<sup>1</sup> Alle Transkripte können unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783110727845/html> (lizensiert als CC BY NC ND) eingesehen werden.

<sup>2</sup> Diese Formulierung wurde bewusst gewählt, um durch das Schreiben über sich selbst in der dritten Person im ethnomethodologischen Sinne ein Moment der Distanzierung und Verfremdung zum eigenen Handeln zu erzeugen.

Lehr-Lern-Setting, wengleich sich in den Gesprächen Hinweise darauf finden lassen, dass die Schüler\*innen den institutionellen Kontext teilweise als relevant behandeln.

Die Schüler\*innen erfüllen die gestellte ‚Aufgabe‘, indem sie sich gegenseitig bewertende Gründe für das (Nicht-)Schauen einer bestimmten Serie geben, ihren Mediengeschmack im Allgemeinen erläutern und gelegentlich Handlungsstrukturen oder Szenen verschiedener Serien nacherzählen. Dabei sprechen sie auch über Figuren spezifischer Serien sowie generell über Figuren und deren Relevanz für Serien oder ihre subjektive Rezeption. Diese thematischen Sequenzen wurden für den vorliegenden Beitrag ausgewählt, in Form einer Kollektion zusammengestellt und den Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse folgend sowie mit dem Analysefokus auf Positionierungen ausgewertet. Eine ausführliche Diskussion zur Kombination beider Methodologien in Form eines analytischen Frameworks kann in Weiser-Zurmühlen (2022) nachgelesen werden.

Aus einer konversationsanalytischen Perspektive wird die sequenzielle Entfaltung der Interaktion untersucht. Als Prämisse gilt dabei, dass Forschende keine mentalen Prozesse oder Zustände der Interagierenden erfassen können, da diese weder für Analytiker\*innen in den Daten noch für andere Gesprächspartner\*innen in der Interaktion zugänglich sind. Vielmehr stützen konversationsanalytisch Forschende ihre Beobachtungen auf die wechselseitigen Bezugnahmen der Interagierenden aufeinander im Rahmen ihrer Formulierungen. So zeigen etwa Gesprächspartner\*innen in ihren Antworten, wie sie den vorangegangenen Redebeitrag einer anderen Person verstanden haben und projizieren damit Folgerwartungen und Präferenzstrukturen für spätere Beiträge (vgl. das *next-turn-proof-procedure*, wie es von Sacks et al., 1974 vorgeschlagen wurde). Besonders relevant ist der jeweilige Interaktionskontext für die Analyse. Dabei wird angenommen, dass Sprechende einander über Kontextualisierungshinweise (Gumperz, 1992) signalisieren, wie sie die aktuelle Situation verstehen, wodurch sie zugleich auch den aktuellen Kontext aktiv herstellen. Diese Prozesse lassen sich mikroanalytisch rekonstruieren, woraus durch Bündelung und Systematisierung von Phänomenen wiederkehrende Sequenzmuster und Praktiken identifiziert werden können.

Für die Auswertung der Daten wurde zudem die Positionierungstheorie hinzugezogen, um systematisch die Haltungen der Teilnehmenden, die sie sowohl gegenüber den anderen Gesprächsbeteiligten als auch gegenüber dem durch die Instruktion vorgegebenen Gesprächsgegenstand ‚Serien‘ bzw. spezifisch für diesen Beitrag: gegenüber Serienfiguren einnehmen. Die Metapher der Positionierung von Individuen hat ihren Ursprung in Foucaults Begriff der ‚Subjektposition‘ (Foucault, 1981) und wurde von Diskursanalytiker\*innen aufgegriffen, um zu untersuchen, wie Menschen sich in Bezug zu sozialen Kategorien wie *gender* oder *race* positionieren. Erstmals von Hollway (1984) als Analysewerkzeug eingesetzt und dann von Harré und Kolleg\*innen (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 2007) weiterentwickelt, wurde die Positionierungstheorie in jüngerer Zeit auch von der Konversationsanalyse zur Beschreibung von Interaktion vor allem im Hinblick auf Identitätsmanagement übernommen (Day & Kjaerbeck, 2013; Korobov, 2001; Liebscher & Dailey-O’Cain, 2007). Mit dem Konzept der Positionierung können Forschende über die mikrostrukturellen Untersuchungen der Konversationsanalyse hinausgehen, indem sie rekonstruieren, wie Menschen sich selbst und andere in Bezug auf größere, gesellschaftliche Diskurse positionieren. Für die Studie wurde der Schwerpunkt auf epistemische und evaluative Positionierungen gelegt, da das Aushandeln von Wissen

und Bewertungen im Kontext von Serienkommunikation – wie in nahezu allen Formen medienbezogener Interaktion – genuin zu bearbeitende kommunikative Aufgaben darstellen (vgl. Weiser-Zurmühlen, 2021: 97–103).

In einem ersten Schritt (Abschnitt 4.1) werden jene Sequenzen betrachtet, in denen es um Figuren aus einer spezifischen Serie geht. Dafür wird herausgearbeitet, wie die Schüler\*innen sprachlich-interaktiv auf die Figuren Bezug nehmen, wie sie unterschiedliche Wissensstände der anderen Interagierenden diese Figuren betreffend behandeln und welche Rolle Bewertungen dafür spielen. In einem zweiten Schritt (Abschnitt 4.2) werden zusätzlich solche Sequenzen einbezogen, in denen die Interagierenden sich über Figuren *per se* austauschen. Dabei stehen die Fragen im Fokus, wie sie einerseits ihre Rezeption der Figuren kommunizieren und wie andererseits die anderen Beteiligten darauf reagieren. Ausgehend von fachdidaktischen Annahmen, dass Identifikation und Perspektivübernahme sowie emotionale Beteiligung eine Rolle spielen, wird ein Schwerpunkt der Analyse darauf gelegt. Davon ausgehend werden Schlussfolgerungen für didaktische Überlegungen gezogen (Abschnitt 5).

## **4 | Formen und Funktionen sprachlich-interaktiver Bearbeitungen von Serienfiguren und ihrer Rezeption**

### **4.1 | Verweise auf Serienfiguren in Abhängigkeit von epistemischen und evaluativen Positionierungen**

In Mehrparteien-Interaktionen wie in den vorliegenden Daten kann in der Regel nicht vorausgesetzt werden, dass eine Serie allen Beteiligten bekannt ist. Das Spektrum kann dabei von kompletter Unkenntnis über Hören-Sagen, Kenntnis einer oder weniger Episoden bis zur mehrfachen Rezeption mehrerer Staffeln reichen. Epistemische Positionierungen, d.h. Anzeige, Zuschreibung und ggf. Modifikation dessen, wie viel eine Person bisher gesehen hat und mit wie viel Gewissheit und Glaubwürdigkeit sie auf dieser Basis Aussagen über die Serie treffen kann, sind somit ein grundlegender Bestandteil quer durch alle videografierten Gespräche hinweg. So stehen Interagierende in solchen Settings stets vor der Herausforderung, verschiedene Wissensbestände und Wissensstände die Serie betreffend managen zu müssen (Weiser-Zurmühlen, 2021: 123–137).

Im Folgenden wird zunächst anhand zweier exemplarisch ausgewählter Sequenzen aus den Daten gezeigt, dass die Teilnehmenden je nachdem, wie sich die anderen Gruppenmitglieder epistemisch positionieren, unterschiedliche sprachliche Formen wählen, mit denen sie auf eine oder mehrere Serienfiguren verweisen. Serienfiguren werden überwiegend entpersonalisiert behandelt, wenn eine epistemische Asymmetrie zwischen den Gesprächspartner\*innen relevant wird (Beispiel 1) und sie werden eher namentlich benannt, wenn die Serie von mehreren Personen als (gut) bekannt eingestuft wird (Beispiel 2). Letzteres legt die Basis für nicht nur bewertende, sondern auch mögliche interpretierende oder deutende Folgeäußerungen. Anschließend folgt eine vergleichende Diskussion zu Erkenntnissen aus der Interaktionsforschung hinsichtlich Praktiken der Referenzierung auf real existierende Personen.

Wenn die Serie nicht allen Interagierenden bekannt ist, kann es sein, dass diese Wissensasymmetrie interaktiv als relevant behandelt wird und ausgeglichen werden muss. In diesem Fall werden Serienfiguren selten nominal, sondern überwiegend beschreibend, beispielsweise durch die Zuordnung zu sozialen Kategorien, eingeführt. Das zeigt exemplarisch der folgende Transkript-Auszug, der aus einem Gespräch zwischen sieben Schüler\*innen des 13. Jahrgangs

einer Gesamtschule in Bielefeld stammt. Igdir, Gisem und Tufan<sup>3</sup> haben zuvor zwei anderen Mitgliedern der Gruppe (Ali und Paul, die die Serie nicht kennen) erklärt, warum sie die Serie *İçerde* gerne schauen. David hatte signalisiert, zumindest bereits von der Serie gehört zu haben. Der Auszug beginnt damit, dass die drei Interagierenden mit hohem epistemischen Status eine mehrstimmige Rekonstruktion (Keppler, 1994: 242–250) initiieren, in der sie den Plot der Serie über die Figurenkonstellation darstellen:

194 IGD: der kleine bruder wird entFÜHRT,  
 195 und danach werden die ELtern,  
 196 (-) der GROße bruder?  
 197 (.) wird eigentlich n poliZIST,  
 198 aber dann macht er etwas mit dem äh oberkommissar AUS und  
 sagt;  
 199 (.) ich äh SCHLEICH mich in;  
 200 (.) [äh ich schleich mich in ] die meif-  
 201 DAV: [ja genau (mit mafia und) so;]  
 202 IGD: MAFia ein;  
 203 DAV: ja;  
 204 IGD: und dann [lassen ] wir es so zeigen dass ich,  
 205 DAV: [<p>so (xxx)>]  
 206 IGD: sozusagen dich vor KAMeras,  
 207 (.) äh vor laufenden kamera erSCHIEßen wollte;  
 208 (-) und danach kommt der große bruder in die mafia REIN?  
 209 der KLEIne bruder,  
 210 (-) is (.) poliZIST geworden,  
 211 aber er hat äh kontakt zu der MAFia.  
 212 (.) und is also FÜR die mafia bei der polizei,  
 213 (.) und der ANdere is für die poli[zei bei der mafia;]  
 214 TUF: [zei bei der mafia;]  
 215 [ja;]  
 216 GIS: [is ] [richtig GEIL; ]  
 217 TUF: [aber die KENNen] sich gegenseitig [nicht;]  
 218 IGD: [ja und] die  
 219 [wissen nich dass das der BRUder ist weil der] entführt  
 220 [wurde;]  
 221 TUF: [(dass die gegenseitig geSCHWISTer sind;) ]  
 222 [weil ] als kleines KIND wurd der eine [ent]FÜHRT?  
 223 IGD: [ja;]  
 224 TUF: und der [BRUder,]  
 225 GIS: [weil ] der VAtEr im knast war und der vater hatte  
 [kontakt] zu diesem mafia (.) mAnn,  
 226 TUF: [genau; ]  
 227 und dann wurde er halt (benutzt für STRASsenbettleireien und  
 so [(kleinigkeiten;)]  
 228 ALI: [ja gut guck mal] so !SO!was zum beispiel ist doch ne  
 vernünftige geschichte;  
 229 DAV: [ja JA das is, ]  
 230 GIS: [is richtig GEIL;]  
 231 DAV: das is eigentlich schon geil;  
 232 ALI: so sowas würd mich AUCh ziemlich ANsprechen;

Beispiel (1): Entindividualisierung von Serienfiguren zum Ausgleich epistemischer Asymmetrie

Auffällig ist, dass Igdir die Figuren der Serie ausschließlich über familien- und berufsbezogene Kategorien wie „der kleine bruder“ (Z. 194), „der GROße bruder“ (Z. 196), „der VAtEr“ (Z. 225)

<sup>3</sup> Alle Namen der Schüler\*innen wurden mittels von den Teilnehmenden selbst gewählten Alias-Namen pseudonymisiert.

oder der „oberkommissar“ (Z. 198) usw. einführt sowie deren Relation untereinander verdeutlicht. Die Figuren werden hier als Stellvertreter\*innen für allgemein bekannte Kategorien – familiäre Beziehungen – und klassische Dichotomien wie Polizei vs. Mafia markiert und zugeordnet. Wie Forschungen in Bezug auf die Membership Categorization Analysis (MCA) zeigen, erweist sich die Einordnung von Personen in Kategorien auch in Interaktionen über ‚echte‘ Personen als hoch funktional: Indem Kategorien wie „Vater“ in passende Kategorien-Kollektionen („Familie“) eingeordnet werden und dementsprechend von einer Mehrheit der Sprecher\*innen einer Gemeinschaft ähnlich interpretiert werden können, teilen sie zugleich das Wissen über der Kategorie zugehörige Eigenschaften und Aktivitäten (vgl. Schegloff, 2007). So gelingt es in obiger Sequenz Igdir, Tufan und Gisem mit wenig Formulierungsaufwand, einen Eindruck der Serie zu vermitteln, indem sie genrebezogenes und damit als geteilt unterstelltes Wissen aktualisieren. Ausschlaggebend dafür ist, dass die Schüler\*innen auf prototypische Vorstellungen von Figuren und deren Funktion für eine Erzählung zurückgreifen. Die Figuren fungieren hier als rein schematische Handlungsträger\*innen; ihnen werden kaum individuelle Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben. Tatsächlich gestaltet sich aber die Funktion dieses sprachlichen Verfahrens – der Ausgleich der Wissensasymmetrie – an dieser Stelle als erfolgreich, denn die drei Teilnehmenden haben Ali offenbar so viele Informationen an die Hand gegeben, dass er die als empfehlenswert gerahmte Darstellung der Serie ratifiziert und für sich selbst zu einem ebenfalls positiven Urteil gelangt: „so sowas würd mich AUCH ziemlich ANsprechen;“ (Z. 232).

Im Unterschied dazu können Serienfiguren auch namentlich benannt werden, insbesondere wenn die jeweilige Serie mindestens zwei Gruppenmitgliedern bekannt ist. In diesem Fall werden meistens keine Wissensasymmetrien relevant gesetzt – auch wenn sie ggf. existieren –, da alle Beteiligten einander zuschreiben, über ausreichendes Wissen zu verfügen, um ‚mitreden zu können‘. Bei der namentlichen Nennung einer Figur behandeln sie diese nicht mehr nur ausschließlich als die Handlung vorantreibend, sondern schreiben ihr auch individuelle Eigenschaften und Verhaltensweisen zu, die dann wiederum ggf. interaktiv ausgehandelt werden können. Der folgende Transkriptausschnitt zeigt eine solche Situation. Der Auszug stammt aus dem Beginn des Gesprächs zwischen sechs Schüler\*innen eines elften Jahrgangs eines Lippstädter Gymnasiums. Die Gruppe hatte sich darauf geeinigt, dass Johann damit beginnen sollte, Serien aufzuzählen, die er gerne schaut. Er führt die Animationsserie *Phineas und Ferb* an, woraufhin sich eine Sequenz zu der Antagonistin der Serie – Candace, die Schwester der Hauptfiguren, – entfaltet.

010 JOH: dann hab ich geGUCKT,  
 011 =phineas und FERB,  
 012 weil d DAS ist echt die,  
 013 =RICHTig doof,  
 014 die autoren haben sich geSTRITten und dann [wurd die sendung  
 abgesetzt; ]  
 015 OLE: [(kannst du das  
 gleich noch mal erzählen;)]  
 016 VER: hä das war [aber ANgeblich, ]  
 017 ROB: [die ist ABgesetzt worden?]  
 018 VER: [äh,]  
 019 JOH: [[die] ist ABgesetzt worden;]  
 020 SEV: [ja [weil candace] KRANK ] war  
 021 VER: [könnte die, ]  
 022 genau shan,  
 023 candace war schizoPHREN oder so?  
 024 und sie hat sich sachen EINGebildet.  
 025 (0.5)  
 026 SEV: (in) [(diesem TAgebuch;)]  
 027 JOH: [ich hab das ] ENde nie [gesehen;]  
 028 SEV: [sie hat ] das,  
 029 VER: nein das [ist (halt) ]  
 030 ROB: [du hast jetzt (voll)] das ENde gespoilert;  
 031 VER: die GAN,  
 032 =nein die gan[zen [geSCHICHten] ]  
 033 JOH: [alter (.) nein, ] ((hebt die Hände vor das  
 Gesicht))  
 034 SEV: [das ist nicht nein-]  
 035 das ist die [HINtergrund;]  
 036 VER: [nei:n; ]  
 037 SEV: IDEE sag ich [mal; ]  
 038 VER: [genau] die [ganzen geschichten, ]  
 039 SEV: [(das ist im hintergrund;)]  
 040 VAN: [sind nicht ECHT, ]  
 041 ROB: [alter ich krieg schon GÄNsehaut;]  
 042 [(lacht)]  
 043 VER: [weil candace KRANK] war,  
 044 und die auf in ihr TAgebuch geschrieben hat;

Beispiel (2): Verortung von Serienfiguren im Common Ground

Verena und Sevcan ko-konstruieren gemeinsam als Grund für das von Johann bemängelte Absetzen der Serie, dass die Autor\*innen im Nachhinein die Biographie der Figur Candace mit einer psychischen Erkrankung versehen haben (Z. 022-026). Beide schreiben sowohl einander als auch Johann das nötige Wissen zur Einordnung der Figur zu, um deren Namen statt lediglich einer erläuternden Beschreibung nennen zu können. Da Johann signalisiert, das Ende der Serie nicht zu kennen, wird anschließend Formulierungsaufwand dafür verwendet, zu klären, dass dieses Ereignis nicht im Rahmen einer Episode der Serie stattfindet, sondern als Hintergrundinformation einzuordnen ist. Hier wird aus dem Kontext heraus auch ersichtlich, warum die Teilnehmenden den Namen und nicht etwa eine Stellvertreter-Kategorie wie „die Antagonistin“ oder „die Schwester“ (wie in Beispiel 1) verwenden, da sie sich wechselseitig auf eine eindeutig identifizierbare Figur der Serie beziehen. Dieses Wissen bildet zugleich die Voraussetzung, um die Äußerungen von Verena und Sevcan adäquat verstehen und Bewertungen ihrer Schilderungen vornehmen zu können (Z. 033, 041).

Insgesamt geht aus der Auswertung aller Vorkommen im Korpus, in denen die Schüler\*innen über spezifische Figuren einer Serie sprechen (n=164), hervor, dass sie seltener eine Figur mit ihrem Eigennamen (31,2%) wie in Beispiel (2) bezeichnen und stattdessen häufiger auf Formen der Beschreibung der Figuren wie in Beispiel (1) zurückgreifen (68,7%). Typisch sind Konstruktionen mit Demonstrativ- oder Definitpronomen, wie beispielsweise: „dieser (.) normaler Typ,=dieser RECHTSanwalt der betrunken auto gefahren ist;“ oder „obwohl ich die oma ziemlich cool finde; muss ich ehrlich sagen;“. Damit zeigen die Teilnehmenden eine Orientierung an den Präferenzstrukturen der *recognition* und der *minimization*, wie sie in der Interaktionsforschung für Personenreferenzen herausgearbeitet wurden (vgl. Sacks & Schegloff, 1979), d.h. dass Verweise so minimal wie nötig und so exakt wie möglich an das unterstellte Wissen der Interagierenden angepasst werden sollten. Personenreferenzen in Bezug auf Serienfiguren unterscheiden sich jedoch zum einen in der nicht notwendigen eindeutigen Identifizierbarkeit, wenn nur oberflächliche Informationen zu einer Serie weitergegeben werden, und zum anderen darin, dass für Serienkommunikation auch die implizite Norm gilt, nicht zu viel Wissen preiszugeben, um nicht Gefahr zu laufen, jemanden zu ‚spoilern‘ (Gothe & Leichner, 2012; Weiser-Zurmühlen, 2021: 240–253).

#### **4.2 | Verweise auf Serienfigurenrezeption im Kontext normativer Orientierungen**

Nicht nur das Management von Wissen, sondern auch von Werturteilen in Bezug auf Serien(-figuren) stellt eine kommunikative Aufgabe dar. Dabei ist eine Bewertung zumeist abhängig von der epistemischen Positionierung der bewertenden Person, da sie letztlich ohne – interaktiv als ausreichend behandelte – Kenntnis einer Serie auch in der Regel kein fundiertes Urteil fällen kann. Wenn die Schüler\*innen über ihre Figurenrezeption sprechen, so lässt sich aus den Daten insgesamt eine Orientierung an normativen Vorstellungen rekonstruieren. Zum einen kommunizieren die Schüler\*innen die Erwartung an das Medienprodukt, dass Figuren plausibel – also wie es auch in anderen Studien anklingt, möglichst ‚authentisch‘ (siehe Abschnitt 2.1) – gestaltet sein sollten (vgl. dazu Beispiel 3). Zum anderen richtet sich die normative Erwartung an die Kommunikation von Emotionen und affektiver Beteiligung während der Rezeption, die sich so angemessen wie möglich gestalten sollte, d.h. dass die Schüler\*innen einander weder eine zu hohe emotionale Involviertheit noch eine zu distanzierte Haltung gegenüber Serienfiguren anzeigen (vgl. dazu Beispiel 4). Nach der Analyse zweier Transkriptauszüge eines Gesprächs, in denen sich exemplarisch diese Orientierungen zeigen, folgt anschließend die Darstellung und Diskussion eines Falls, in dem die Kommunikation von Identifikation mit Figuren als problematisch behandelt wird (Beispiel 5).

Wenn die Schüler\*innen ihre Werturteile über Figuren begründen, so setzen sie als Bewertungsmaßstab vor allem Plausibilität und (Handlungs-)Logik an. Sie signalisieren die Erwartung, dass die Charaktere so agieren sollten, dass ihr Verhalten zu einem insgesamt „plausiblen Weltentwurf“ (Abraham, 2012: 21) beiträgt. Exemplarisch zeigt sich das anhand des folgenden Transkriptauszugs in Beispiel (3), in dem sechs Zehntklässler\*innen eines Berliner Gymnasiums über die Serie *Thirteen Reasons Why* diskutieren.

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 nicht überTRIEben;)  
 239 JAN: (ja [das,])  
 240 FRI: [wie,]  
 260 LEO: [ja, ]  
 261 DOCH ich fand,  
 262 =ich fand ich-  
 263 =also fand ich auch gut motiVIERT weil das [(is so (unver  
 ständlich))]  
 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 gÜT 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>(unv.)>  
 299 LEO: <<p>(weiß nich;)>

Beispiel (3): Orientierung am Maßstab der Plausibilität in Bezug auf Figurenhandeln

Ausgehend von Jans Zuschreibung, Clay sei „übertrieben“ dargestellt worden (Z. 232-239), verengt sich der Fokus auf die Frage, ob die Figur in nachvollziehbarer Art und Weise filmisch inszeniert wurde. Es schließt sich eine Sequenz zwischen Katharina und Leon an, in der sie die Motive der Hauptfigur einer kritischen Interpretation unterziehen (Z. 253-297). Dabei werden zwei gegensätzliche Positionierungen in Bezug auf die Figur etabliert, die sich zunächst noch auf subjektive Bewertungen stützen und im Folgenden weiter elaboriert werden. Es folgt eine

Aushandlungssequenz, in der Jan aus seiner Sicht nicht nachvollziehbares Handeln der Figur anhand der Rekonstruktion einer dafür exemplarisch stehenden Szene begründet (Z. 276-279). Daraufhin initiiert Leon eine außerserienweltliche Erklärung für die möglicherweise aus Rezeptionsperspektive nicht plausiblen Beweggründe des Protagonisten, der den Suizid der weiblichen Hauptfigur verarbeiten muss: „man kann es sich nicht VORstellen; wenn sich jemand UMBringt“ (Z. 291). Damit zieht er eine Parallele zur Alltagswelt, in der die Schüler\*innen – augenscheinlich – keine vergleichbaren Erfahrungen haben bzw. sie es als unwahrscheinlich darstellen, diese Erfahrung machen zu müssen. Diese Unmöglichkeit zur Perspektivübernahme, die in anderen Zweifelsfällen den Schüler\*innen 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 Gruppenmitglieder Leon diesbezüglich zustimmen und es keine weiteren Widersprüche oder Aushandlungen gibt.

Neben der Beurteilung zur Nachvollziehbarkeit des Handelns einer Figur zeigt sich in den analysierten Daten auch, dass sich die Schüler\*innen in Relation zu den Figuren als mehr oder weniger emotional involviert oder distanziert positionieren. Diese beiden Pole finden zusätzlich ihr Äquivalent auf der sprachlich-interaktiven Oberfläche: Eine Person kann in der – zeitlich zurückliegenden – Rezeptionssituation emotional involviert oder distanziert sein. Zugleich kann in der gegenwärtigen Interaktionssituation die emotionale Beteiligung während der Rezeption sprachlich emotional oder distanziert markiert kommuniziert werden (vgl. zur Herstellung emotionaler Beteiligung mittels affektiver Displays u.a. Du Bois & Kärkkäinen, 2012; Selting, 2012). Solche affektbezogenen Aushandlungen zeigen sich exemplarisch in folgender Sequenz derselben Schüler\*innengruppe wie in Beispiel (3), in der sie ebenfalls – wenngleich zeitlich einige Minuten früher – *Thirteen Reasons Why* thematisieren.

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 um  
 bringt,]  
 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,  
 [...]  
 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 mIterlebt 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) ]

Beispiel (4): Orientierung an Angemessenheit in Bezug auf affektive Serienfigurenrezeption

Sowohl Katharina als auch Leon positionieren sich als emotional während der Rezeption der Serie, wenn auch auf verschiedene Aspekte bezogen: Einerseits in Bezug auf den Suizid der Protagonistin und andererseits auf deren Vergewaltigung. 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 Hauptfigur das Leben nimmt. Die Vergewaltigung bezeichnet er dagegen als „nich SCHLIMM gezeigt und sowas,“ (Z. 154), woraufhin Katharina widerspricht (Z. 156). Zugleich

kommunizieren beide in der gegenwärtigen Gesprächssituation ihre emotionalen Positionierungen in unterschiedlicher Art und Weise. Während Leons Äußerungen eine hohe emotionale Beteiligung signalisieren, indem er beispielsweise betont, wie schnell er die Serie rezipiert hat (hier im Transkript ausgelassen) und dass er sich in die Hauptfigur hineinversetzt (Z. 181-183). Zudem rekonstruiert er im szenischen Präsens sehr detailliert die Suizid-Szene und seine affektive Reaktion darauf (Z. 187-202). Katharina stuft dieses Emotionalitäts-Display jedoch wieder herunter, indem sie sich im Anschluss an seine Bewertung „SCHRECKlich.“ (Z. 204) mit einer deutlich distanzierteren Haltung äußert: „ja das ist schon echt TRAUrig.“ (Z. 205).

Dieser Mechanismus wird auch in anderen Gesprächssequenzen der Schüler\*innen sichtbar. So werden eher involvierend anzeigende Darstellungen anschließend von der Person selbst oder von anderen zurückgestuft. Während zu Szenen, Episoden oder generell Serien, die Darstellungen zu Gewalt oder Tod beinhalten, durchaus eine affektive Haltung erwartet wird, behandeln die Teilnehmenden das Signalisieren sehr hoher emotionaler Involviertheit jedoch als eher dispräferiert und schwächen es in Folgepositionierungen sukzessive ab. Interaktiv problematisch scheint auch eine als zu groß wahrgenommene Kluft zwischen der Positionierung während der Rezeption und der gegenwärtig sprechenden Person zu sein. Somit kann auf der Grundlage des Korpus 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 sprachlich eine stärkere Distanz dazu etablieren (vgl. Kepler, 1994: 262).

Dieser Aspekt kann damit zusammenhängen, dass Positionierungen in Relation zu Figuren auch als Aussagen über die oder den Sprechenden selbst interpretiert werden können. Insbesondere Fragen der Identifikation mit Figuren scheinen aus diesem Grund eng mit *face work* (Goffman, 1967) verknüpft zu sein. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass Leni auf ihre Frage an die anderen Teilnehmenden: „stellt ihr euch so vor wie !IHR! das so seid so, (.) ich BIN das so,“ gemischte Reaktionen aus Zustimmung, Irritation und Ablehnung erhält. Dass solche Positionierungen potentiell heikel sein können, zeigt auch folgender Transkriptausschnitt, in dem die selbe Schüler\*innengruppe wie in Beispiel (1) die Äußerung eines Teilnehmenden (Ali) aufgreift, der zuvor erläutert hatte, er würde sich mit den Figuren aus *Outlander* identifizieren.



selbst in Gesprächen relevant setzen und wie sie damit umgehen, können aus den Ergebnissen didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden. Grundsätzlich sind dabei für medienbezogene Anschluss- und Begleitgespräche, die sowohl in Form von Unterrichtsgesprächen im Plenum als auch in kleinen Arbeitsgruppen stattfinden, jeweils der Interaktionskontext und die Beziehungsdynamik zwischen den Interagierenden entscheidend, auf die es seitens der den Lehr-Lern-Prozess strukturierenden Person behutsam zu reagieren und die es ggf. aufzugreifen gilt.

Inhaltlich kann in solchen Gesprächen sicher an die prototypischen Vorstellungen, die sich in den Figurenreferenzen offenbaren, gewinnbringend angeknüpft werden. Dabei kann für die Seriendidaktik die Tatsache, dass die Serienlandschaft so vielfältig ausdifferenziert und Serienrezeption dadurch hochindividualisiert und optionalisiert geworden ist, zielführend genutzt werden. Denn jede\*r Schüler\*in wird Serien kennen, die den anderen unbekannt sind, sodass sie dazu eingeladen werden können, das Wissensgefälle untereinander, beispielsweise durch Skizzierung der Figurenkonstellation, auszugleichen. Anschließend kann hinterfragt und reflektiert werden, welche Funktion die Wahl sozialer Kategorien hat, mit denen sie auf einzelne Figuren verweisen. Von diesen Kategorien ausgehend kann diskutiert werden, inwiefern sich darin stereotype Vorstellungen sowohl über Charaktere als auch über die Genrezugehörigkeit der Serie offenbaren und ob die Serie diese Vorstellungen verfestigt oder mit Erwartungen bricht. Die hohe Kunst der Serienkommunikation, die darin besteht, so viele Informationen wie nötig, aber zugleich auch so wenig Wissen wie möglich preiszugeben, kann dabei thematisiert, diskutiert und geübt werden. Ziel dieses Wissensmanagements besteht darin, anderen Personen die Serie zu empfehlen, ohne sie zu ‚spoilern‘.

Forschungsergebnisse zu nicht in Lehr-Lern-Kontexten stattfindender Medienkommunikation legen nahe, dass Bewertungen durchgängig konstitutiv für das Sprechen über ästhetische Gegenstände sind (vgl. z.B. zu Gesprächen im Foyer des Theaters Hrncal, 2018 oder Hausendorf, 2012 zur Kunstkommunikation), sodass dafür plädiert werden kann, ihnen auch im Unterricht einen höheren Stellenwert zuzusprechen. Denn während zwar neuere Arbeiten wie etwa von Leubner & Saupe (2019) sich dafür aussprechen oder auch im Rahmen aktueller Materialien zu Serien des Verlags Cornelsen u.a. Bewertungen von Serienfiguren eingefordert werden (vgl. Rühle, 2021: 32–33), scheint in der Unterrichtspraxis das Zulassen von subjektiven Werturteilen noch nicht durchgängig verankert zu sein. So zeigen etwa die Auswertungen von Gesprächen zu gemeinsamen Gedichtinterpretationen von Schüler\*innen von Charlton und Sutter (2007), dass in den Daten nahezu keine Bewertungshandlungen vollzogen werden, was die Autoren auf den institutionellen Rahmen der Interaktion zurückführen (vgl. Charlton & Sutter, 2007: 142).

Die vorliegenden Gesprächsdaten zeigen, dass die Schüler\*innen zwar teilweise Bewertungen ohne weitere Begründung anführen, zu einem großen Teil aber auch ausführliche Elaborierungen relevant setzen bzw. voneinander einfordern. Bei evaluativen Ausführungen changieren sie zwischen Bezugnahmen, die einerseits auf individuellen, subjektiven Maßstäben und (ästhetischen) Urteilen fußen und andererseits auf als geteilt angenommenen Maßstäben und im Common Ground verankerten Annahmen basieren. Hier könnte unterrichtlich zur differenzierenden Reflexion angeregt werden, worauf die Bewertungen der Schüler\*innen beruhen. Zudem ist die interaktive Dynamik von Bewertungsaktivitäten bedeutsam: So haben zweite Bewertungen die Chance, das Stimmungsbild der Gruppe kollektiv zu verschieben. Wenn daher eine spezifische Serie – vergleichbar mit Klassenlektüren – gemeinsam innerhalb der Lerngruppe geschaut

wird, kann an den Bewertungsmaßstab der Plausibilität, den die Schüler\*innen bereits implizit an mediale Produkte anlegen, explizit angeknüpft werden. So können sie etwa dazu angeleitet werden, Motive, Handlungen, Entwicklungen und Konzeption von Figuren und ihr Beziehungsgeflecht zu hinterfragen sowie gemeinsam (Be-)Deutungen auszuhandeln.

Auch wenn die Schüler\*innen signalisieren, dass Empathie und Identifikationsmöglichkeiten wichtige Funktionen von Figuren darstellen, äußern sie gegenüber ihren Peers selten explizit, dass sie sich mit einzelnen Figuren identifizieren. Das kann darin begründet liegen, dass eine solche Positionierung in starker Kongruenz mit einer Figur *face*-bedrohendes Potential hat und daher als problematisch behandelt werden kann. Die in verschiedenen Konzeptionen geforderte Balance zwischen (Text-)Nähe und Distanz bei der Rezeption erhält dadurch eine weitere Dimension: Die der *sprachlichen Darstellung* von Nähe und Distanz zu Figuren. In diesem Sinne könnte Schüler\*innen beispielsweise Raum gegeben werden, Identifikationsprozesse und -möglichkeiten mit Figuren auch in sprachlich distanzierter Form zu kommunizieren bzw. über die Wirkung von emotionalerer oder distanzierterer Kommunikation zu reflektieren. Insgesamt bieten Serienfiguren so vielfältige Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen, die erprobt werden können.

## Literatur

- Abraham, U. (2012). *Fantastik in Literatur und Film: Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Schmidt.
- Anders, P., & Staiger, M. (2016). Serialität und Deutschdidaktik. In P. Anders, & M. Staiger (Eds.), *Serialität in Literatur und Medien: Band 1: Theorie und Didaktik*. (pp. 2–27). Schneider Verlag Hohengehren.
- Andringa, E. (1987). Wer tut was? Entwicklungen in der Wahrnehmung literarischer Figuren. *Diskussion Deutsch*, 18, 488–497.
- Bock, A. (2013). *Fernsehserienrezeption: Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien*. Springer VS.
- Charlton, M., & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Kultur- und Medientheorie*. Transcript.
- Cook-Gumperz, J. (1978). Context in Children's Speech. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *Papers on Language and Context: Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory*. (pp. xx-xx). Language and Behavior Research Lab.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Day, D., & Kjaerbeck, S. (2013). 'Positioning' in the conversation analytic approach. *Narrative Inquiry*, 23(1), 16–39. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.02day>
- Du Bois, J. W., & Kärkkäinen, E. (2012). Taking a stance on emotion: Affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text & Talk*, 32(4), 433–451. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0021>
- Eco, U. (1999). Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien. In U. Eco, & M. Franz (Eds.), *Im Labyrinth der Vernunft: Texte über Kunst und Zeichen*. (4th ed.). (pp. 301–332). Reclam.
- Eder, J. (2008). *Die Figur im Film*. Schüren.
- Foucault, M. (1981). *Die Archäologie des Wissens*. (19th ed.). Suhrkamp.

- Götz, M. (2013). Und täglich grüßt das Stereotyp: Warum sich bei den Geschlechterstereotypen so wenig bewegt und bewegen wird. *Television*, 26(2), 59–63.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Gothe, M., & Lechner, A. (2012). Spoiler!: Zur wissenszentrierten Ausdifferenzierung von Zugehörigkeit im Kontext höchst operationalisierten (TV-)Serienkonsums. In T. Grenz, M. Pfadenhauer, & P. Eise-wicht (Eds.), *Techniken der Zugehörigkeit*. (pp. 173–186). KIT Scientific Publishing.
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization Revisited. In A. Di Luzio, & P. Auer (Eds.), *Pragmatics & beyond: Vol. 22. The contextualization of language*. (pp. 39-53). J. Benjamins Pub.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (2007). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behav-iour*, 21(4), 393-407.
- Hausendorf, H. (2012). Soziale Positionierungen im Kunstbetrieb. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Kunstkommunikation. In M. Müller, & S. Kluwe (Eds.), *Identitätsentwürfe in der Kunstkommuni-kation*. (pp. 93–123). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110278415.93>
- Hickethier, K. (1994). Die Fernsehserie und das Serielle des Programms. In G. Giesenfeld (Ed.), *Germa-nistische Texte und Studien: Vol. 43. Endlose Geschichten: Serialität in den Medien*. (pp. 55-71). Olms.
- Hickethier, K. (2012). Populäre Fernsehserien zwischen nationaler und globaler Identitätsstiftung. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 353–365). Transcript.
- Hillebrandt, C. (2015). Figur und Emotion. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 3, 212–226.
- Hißnauer, C., Scherer, S., & Stockinger, C. (2012). Formen und Verfahren der Serialität in der ARD-Reihe Tatort. Ein Untersuchungsdesign zur Integration von Empirie und Hermeneutik. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Er-zählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 143–167). Transcript.
- Hollway, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. In W. Hollway, C. Venn, V. Walkerdine, J. Henriques, & C. Urwin (Eds.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. (pp. 232–261). Taylor and Francis.
- Hrncal, C. (2018). Bewertungsinteraktionen. In J. Gerwinski, S. Habscheid, & E. Linz (Eds.), *Theater im Gespräch: Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. (pp. 235–300). De Gruyter Mouton.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren: Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4–12.
- Kelleter, F. (2012). Populäre Serialität. Eine Einführung. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhun-dert*. (pp. 11–46). Transcript.
- Keppler, A. (1994). *Tischgespräche: Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Suhrkamp.
- Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2(3).
- Lamerichs, N. (2012). Holmes Abroad: Dutch Fans Interpret the Famous Detective. In L. E. Stein, & K. Busse (Eds.), *Sherlock and transmedia fandom: Essays on the BBC series*. (179–193). McFarland & Company Inc. Publishers.
- Lecke, B. (2014). Rund oder flach? Serienhelden als kindliche Identifikationsfiguren. *kj&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)*, 14(1), 38–42.

- Leubner, M., & Saupe, A. (2019). *Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://d-nb.info/1172367140/04>
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2007). Identity and positioning in knowledge displays. In P. Auer (Ed.), *Language, power, and social process: Vol. 18. Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. (pp. 247–278). Mouton de Gruyter.
- Mittell, J. (2012). Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 97–120). Transcript.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift Für Ästhetische Bildung*, 3(1), 1–16.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenzen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren (9th ed.)
- Rühle, C. (2021). *Rund um Serien: Kopiervorlagen für die Klassen 5-10*. Cornelsen.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. (pp. 15–21). Irvington Publishers.
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.007>
- Schlütz, D., Stock, Y., Walkenbach, J., & Zehrfeld, M. (2013). Mein Freund, der Serienkiller: Fan-Beziehungen zum Hauptcharakter der Fernsehserie Dexter. In S. Eichner (Ed.), *Film, Fernsehen, Medienkultur. Schriftenreihe der Hochschule für Film und Fernsehen "Konrad Wolf". Transnationale Serienkultur: Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. (pp. 367–380). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93465-5\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93465-5_20)
- Schmidt, F. (2018). Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten.: Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 116–129). Beltz Juventa.
- Selting, M. (2012). Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 387–415. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.005>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Mayer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U. M., Schütte, W., . . . Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung: Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05671-9>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen (Basisartikel). *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Staiger, M. (2014). Anfang und Fortsetzung. Zur Funktion der Erzählanfänge in der Fernsehserie Game of Thrones. *kj&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)*, 66(1), 13–20.

- van Holt, N., & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann, & S. Metzger (Eds.), *Poetogenesis: Vol. 3. Heuristiken der Literaturwissenschaft: Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. (pp. 111–130). Mentis-Verl.
- Weber, T., & Junklewitz, C. (2008). Das Gesetz der Serie - Ansätze zur Definition und Analyse. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews*, 25(1), 13–31.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2021). *Vergemeinschaftung und Distinktion: Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien*. Reihe Germanistische Linguistik. De Gruyter.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2022). *How to Get a Grip on Processes of Communalization and Distinction in Group Interactions — An Analytical Framework*. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786685>.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume - Zeitschrift Für Literarität in Schule Und Forschung*, 2, 155–168.