

8 Analyse der Fokusgruppengespräche

// Pseudokommunikation

*„Das sieht nur so aus als hätts’ du dir ein gehauen oder so“
– Teilnehmerin aus G2*

Parainteraktion ist bei der Analyse der Fokusgruppengespräche aus zwei Perspektiven zu betrachten: Zum einen geht es darum, inwiefern die von den YouTuber*innen getätigten parainteraktiven Ansprachen von den Jugendlichen aufgegriffen werden und inwiefern sie pseudokommunikativ reagieren. Zum anderen liegt der Fokus auf von den Jugendlichen initiierten, eigenen pseudokommunikativen Aktivitäten. Diese Aktivitäten treten salopp gesagt nicht im luftleeren Raum auf, sondern auch sie sind inspiriert durch die Videoinhalte und beeinflusst von der ganzheitlich parainteraktiven Ausgestaltung der Videos. Konzentriert wird sich somit zunächst auf die Anteile der Fokusgruppengespräche, in denen die Videos gesichtet werden und somit auf *rezeptionsbegleitendes Sprechen* (vgl. Holly/Püschel/Bergmann 2001). Im Zuge dessen werden die Reaktionen der Jugendlichen auf direkte verbale Adressierung, auf multimodal über Schrift, Musik, Objektpräsentation und -manipulation ausgestaltete Ansprache, und schließlich nicht-initiierte pseudokommunikative Handlungen betrachtet. Darüber hinaus werden kritische Aussagen bezüglich der multimodalen Ausgestaltung von Videos sowie metakommunikative Verweise Pseudokommunikation in den Blick genommen.

8.1 Aufgreifen verbaler direkter Ansprache der YouTuber*innen

Im Rahmen der Videoanalyse hat sich besonders für Beautyvideos herausgestellt, dass Fragen in besonders hohem Maße parainteraktiv sind, insbesondere dann, wenn sie direkt an die Zuschauenden adressiert sind und deren Meinung fordern.

Während der Fokusgruppensichtung hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen erstens tatsächlich auf parainteraktive Fragen reagieren¹⁵² und, zweitens, dies vor allem dann tun, wenn der Frage eine Bewertung folgt. Sie kommen also der in den Videos angelegten *answering roles* nach, die auch Hepp in seiner Studie zur Fernsehaneignung, wenngleich seltener, beobachtet (vgl. 1998: 65). So reagieren zwei Schülerinnen in G1 auf MRS. BELLAs Meinungsabfrage wie folgt:

```
G1
245   MB   was MEINT ihr, (.)
246       ich find das sieht sehr GUT aus; (.)
247       [[und ich ] hab jetzt wirklich (.) nicht      ] viel
          ge[MACHT,]
248   B    [[ich find] das sieht einfach nur SCHEIße aus;]
249   C    [MH ne:- ]
250       [is      ] KOMisch,
```

In dieser Sequenz werden direkt zwei Möglichkeiten der Reaktion beispielhaft deutlich. Die Reaktion von B ist zugleich eine Antwort auf die Frage der YouTuberin und eine eigene Bewertung bzw. eine Gegenbewertung zu MRS. BELLAs Einschätzung. Dieses Formulieren einer Gegenbewertung zu parainteraktiv eingebetteten Test- und Bewertungssequenzen tritt an vielen Stellen des Korpus auf, was sich auch im weiteren Verlauf der Analyse zeigen wird. Eine etwas milder formulierte Bewertung wird stattdessen von C getätigt, dieser geht jedoch eine abwägende Verneinung von MRS. BELLAs Bewertung voraus. Was hier bereits deutlich wird, ist sowohl, wie unmittelbar pseudokommunikative Reaktionen (auch simultan) nach deren Initiierung seitens der YouTuber*innen erfolgen können, als auch die inhaltliche Heftigkeit mit der Kritik geäußert wird. Wir haben es hier nicht mit MRS.-BELLA-Fans zu tun, sondern mit Teilnehmerinnen, die normalerweise keine Videos der YouTuberin schauen und aus dieser Perspektive das Video kommentieren. Formen von Pseudokommunikation fallen dementsprechend unterschiedlich aus, je nachdem, ob diejenigen Personen grundsätzlich an den Inhalten interessiert sind oder nicht.

Generell wird das parainteraktive Angebot aus der Kombination von Frage und Bewertung häufig angenommen. Da das Bewerten eine der ausschlagge-

152 Insofern unterscheiden sich die Ergebnisse zu der Untersuchung von Gleich (1996, 1997), da der dortige Befund lautete: „Interaktionen im eigentlichen Sinne (z.B. direkte ‚Antwortleistungen‘ der Rezipienten gegenüber der TV-Person) spielten dagegen kaum eine Rolle“ (Gleich 1996: 125). Allerdings bezog er sich in seiner Auswertung primär auf Verweise auf „Aspekte einer persönlichen emotionalen Beziehung der Zuschauer mit der Fernsehperson“ (Gleich 1996: 125). Die Antworten der Jugendlichen sind oftmals spielerisch oder ironisch gefärbt, sodass sie nicht im Zusammenhang mit parasozialen Beziehungen stehen.

benden Handlungen bzw. Handlungsqualitäten in First Impressions, aber auch in Hauls (vgl. Böckmann et al. 2019) und Pack Openings ausmacht, ist besonders aufschlussreich, inwiefern auf (einzelne) Bewertungen reagiert wird. Darauf wird in Kapitel 8.6 näher eingegangen. An dieser Stelle soll stattdessen noch einmal verdeutlicht werden, inwiefern bereits parainteraktive und meist rhetorische Fragen für sich stehend Antworten der Zuschauenden nach sich ziehen können. Auf alleinstehende Fragen der YouTuber*innen wird in der Regel nicht ernsthaft eingegangen, sondern sie werden oftmals für humoristische Zwecke beantwortet, wie beispielsweise in G1:

G1
 299 MB äh: ((lacht)) eGAL-
 300 ihr müsst mich jetzt so äh_erTRAGEN-
 301 oKE, (.)
 302 SO:; [(-[--])]
 303 B [AL[so:-]
 304 A [UN]gern.]
 305 MB [als NÄCHstes,] [(1)]
 306 C [((lacht))]
 307 B [<<lachend> JA;>]
 308 A [((lacht))]

Während B bereits eine Verneinung der Antwort abwägend ankündigt (vgl. Zeile 303), antwortet A auf die scherzhaft rhetorische Frage MRS. BELLAs deutlicher und ernsthaft verneinend (vgl. Zeile 304). In Face-to-Face-Situationen wäre diese Antwort durchaus bedrohlich für ein konfliktfreies Gespräch, aber auch in dieser Situation ist As Antwort als dispräferiert (gegenüber MRS. BELLA) zu werten. Das gemeinsame Lachen der Teilnehmerinnen zeigt hingegen, dass diese Antwort im Rahmen der Videosichtung nicht problematisch, sondern produktiv ist für eine gemeinsame entspannte Situation und ausgelassene Stimmung.

Noch deutlicher antwortet der Schüler B aus G7 auf eine Frage von Alycia Marie, die im Gegensatz zu MRS. BELLAs nicht rhetorisch, sondern aus in der Aufnahmesituation entstandenen Überlegungen der YouTuberin aufgekomen ist:

G7
 160 AM ich würde Sagen;
 161 ich zeig euch jetzt mal n paar SWATCHes?
 162 und DANN- (.)
 163 entSCHEIden wir- (.)
 164 WAS (.) wir machen mit dieser palette;
 165 sollen wir LIVE swatches machen,
 166 KOMM [(.) wir] machen.
 167 B [NEIN;]
 168 AM okay ich swatch jetzt mal n paar PINK töne,

Obwohl auch diese Frage (vgl. Zeile 165), obgleich parainteraktiv eingebettet, nicht wirklich eine Antwort der Zuschauenden fordert, da die Entscheidung zum Zeitpunkt der Videosichtung bereits gefallen ist, antwortet B pseudokommunikativ und im Sinne eines dispräferierten zweiten Zugs. Es werden also auch rhetorische Fragen der YouTuber*innen pseudokommunikativ beantwortet, um – in dem Kontext der Gruppen auf humoristische Weise – die eigene Abneigung zu den Videoinhalten zu zeigen (wobei an dieser Stelle vernachlässigt werden kann, ob diese Abneigung aufrichtig ist). Darüber hinaus wird auch auf Fragen der YouTuber*innen wie „Wisst wir was ich meine?“ pseudokommunikativ reagiert, die in Face-to-face-Kommunikation eine eher zustimmende Reaktion fordern würden. Auf diese Fragen wird jedoch nicht zustimmend geantwortet, sondern beispielsweise mit einer ironischen Antwort:

G1
 551 MB ich tusche eigentlich quasi:- (-)
 553 so meine EIGenen wimpern;
 555 indem ich (.) unten HERfahre;
 558 und UNter also- (--)
 559 ihr WISST schon was ich meine oder? (((lacht))
 560 B [dass hier vorne alles
 voller KLUMpen ist;]
 561 MB die ist auch recht GUT;
 562 halt] das was ich SA[gen kann-]
 563 A [(((lacht)))]
 564 C (((lacht)))

Das Transkript wurde teilweise um Simultansequenzen gekürzt.

Wie die Äußerung von B zeigt, muss sich der Folgebeitrag nicht notwendigerweise auf die Frage oder den vorausgehenden Erklärungsversuch beziehen, sondern kann das Thema lediglich streifen (B meint hier „Klumpen“, welche die Mascara hinterlassen hat). Es wird also nicht thematisiert, ob die Erklärung der YouTuberin verstanden wurde, vielmehr wird die Frage als Möglichkeit genutzt, einen Kommentar zu teilen, der die weiteren Teilnehmerinnen amüsiert (was in diesem Fall erfolgreich gelingt).

In einer Gruppe, in der ein Pack Opening gezeigt wird, wird die Frage von FiFaGaming „WISST ihr was ich mein,“ (vgl. Zeile 403) ebenfalls beantwortet, allerdings im Kontext einer längeren pseudokommunikativen Sequenz. Der YouTuber teilt seine Überlegungen hinsichtlich der Dauer einzelner Ziehungen und inwiefern diese abhängig ist von verschiedenen Kartentypen (sog. *Rares* und *Non-Rares*):

G10
 395 FG hä manchmal komm die auch viel [SCHNELler,
 396 C [so WOAH:,]
 397 FG und a_manchmal] dauert das n
 bisschen LÄNGer;

398 oder is das bei den RARE und bei den non rares,
 399 das WEIß ich nich; [(-)
 400 B [ich AUCH nich;]
 401 FG weil manch]mal komm [die erst bei
 der] ZWEIten (-) tür sozusagen-
 402 A [ich AUCH nicht;
]
 403 FG WISST ihr was ich mein,
 404 und DANN komm die man-
 405 A [ʔHMʔhm.]
 406 FG [alter] DER hier ne, [(-)]
 407 B [hh°]

B reagiert zunächst auf eine Frage, die der YouTuber im Zuge seiner Überlegungen eher im Sinne eines Monologs zur Illustration seines Gedankengangs äußert, woraufhin sie in ihrem nächsten Zug ihr Unwissen diesbezüglich herausstellt (vgl. Zeile 400). Obwohl auf die Frage also kein Call to Action oder ähnliches folgt, reagiert B auf die Frage und den anschließenden Turn von FG pseudokommunikativ, was A ihr unmittelbar nachtut. Auf die folgende pseudokommunikative Frage zur Verständnissicherung des YouTubers antwortet A dann verneinend (vgl. Zeile 405). Sie zeigt dadurch beispielhaft inwiefern bei den Videosichtungen auf Fragen der YouTuber*innen – unabhängig davon, ob es sich um tatsächliche Fragen handelt, oder nicht – pseudokommunikativ im Sinne dispräferierter Antworten reagiert wird. Derartige Beantwortungen von Fragen von Medienpersonen sind für andere mediale Kontexte bereits beobachtet worden und scheinen auch bei der Rezeption von YouTube-Inhalten Teil des kommunikativen Repertoires zu sein. So hat etwa Ayaß für die Rezeption von Werbespots im linearen Fernsehen festgestellt, dass Zuschauende auf in den Spots gestellte Fragen mit „spielerischen Beantwortungen“ (Ayaß 2001: 215) reagieren. Sie führt dazu aus: „Mit diesen [...] ‚pseudokommunikativen‘ auf den Fernsehtext bezogenen Äußerungen produzieren die Rezipienten kontraproduktive Antworten, die die Logik der Spots konterkarieren“ (ebd.). Kontraproduktiv sind diese Antworten bei Ayaß in Hinblick auf die persuasive Absicht von Werbung, die in den von ihr erhobenen Gruppen verfehlt wurde. Auch für die Rezeption der YouTube-Videos ist markant, dass die Jugendlichen durch spielerisches Antworten ausdrücken, das Gesehene nicht ernst zu nehmen, wobei sich hier im Gegensatz zu den Ergebnissen zu Werbespots zum einen Unterschiede bemerkbar machen zwischen Teilnehmenden, die ähnliche (ebenfalls werbende) Textsorten privat rezipieren, und denjenigen, die es nicht tun, und zum anderen zwischen einzelnen scherzenden Passagen und anderen, in denen eine ernsthaftere Auseinandersetzung stattfindet. Was anhand der vorausgehenden Beispiele außerdem deutlich wird und für das gesamte Korpus gilt, ist, dass Pseudokommunikation seitens der Rezipierenden auch kollaborativ ausgeführt wird.

Ähnliche Aufnahmen von parainteraktiven Beiträgen der YouTuber*innen treten insbesondere bei Vorschlägen oder Aufforderungen an die Zuschauenden und ausgedrückten Annahmen über diese auf. In G1 etwa wird über den Verlauf der Sichtung immer wieder bemängelnd thematisiert, dass der Schminkauftrag und Details im Bild nicht gut erkennbar seien. Dies ist zum einen vor dem Hintergrund auffällig, dass YouTuber*innen, wie in Kapitel 5.1 beschrieben, gerade in Make-up-Videos viel Aufwand betreiben, um eine gute Sichtbarkeit des Geschehens zu ermöglichen. Zum anderen wird in dem von G1 geschauten Video von MRS. BELLA eben diese Sichtbarkeit explizit als gegeben angenommen:

G1
 414 MB ihr SEHT-
 415 es kommt gut was auf den [PIN]sel; [[(5.5)]]
 416 B [NEIN:;]
 417 C [[((lacht))]]
 418 B [[((lacht))]]
 419 A [[((lacht))]]

B widerspricht MRS. BELLAs Annahme resolut, was aufgrund der rekurrierenden Aufnahme des Themas ‚Sichtbarkeit/Erkennbarkeit‘ innerhalb der Gruppe zu Belustigung führt. Außerdem erklärt die vorausgegangene thematische Auseinandersetzung die vehemente Reaktion von B auf eine Aussage mit eher mittlerem parainteraktivem Potenzial. Diese Beobachtung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass ob und inwiefern die Jugendlichen auf parainteraktive Angebote eingehen, auch immer davon abhängt, welche Themen, oder wie in diesem Fall Annahmen der YouTuber*innen über sich, sie relevant setzen und – und hier unterscheiden sich Solo- und Gruppensichtung deutlich – welche Themen vorher interaktiv behandelt wurden.

Grundsätzlich wird auf das Datenmaterial bezogen ein Widerspruch wahrscheinlicher je präziser die von den YouTuber*innen gestellte Annahme ist. Ausschlaggebend ist außerdem die Sicherheit, mit der diese Annahme getätigt wird, wie Alicia Marie es in G7 formuliert:

G7
 055 AM ich bin eh nicht so der fan von (.) HELLeren concealern;
 056 (-) deswegen (.) find ICH das ganz schön,
 057 aber (.) eh wenn IHR (.) da son bisschen anders seid,
 058 und ich weiß dass (.) VIEle von euch da draußen, (.)
 059 HELLere concealer mögen; [(-)]
 060 B [NÖ.]
 061 AM eh: [(.) dann ist das vielleicht nicht GANZ] ideal;]
 062 B [[((lacht))]]
 063 C [[((lacht))]]
 064 A [[((lacht))]]

Bs bestimmter Widerspruch auf die Annahme der YouTuberin verdeutlicht, dass er sich nicht zugehörig zu der angesprochenen Gruppe zählt und darüber hinaus, inwiefern Widersprechen oftmals einen komödiantischen Effekt erzielt.

Ähnlich wie bei geäußerten Annahmen über die Zuschauenden gilt auch bei Vorschlägen oder Aufforderungen: Je direkter sie formuliert sind, desto eher wird widersprechend reagiert. Dies trifft auch bei anscheinend gut gemeinten Hinweisen zu, zum Beispiel wenn sie wie bei FiFaGaming mithilfe des Modalverbs „müssen“ formuliert sind:

G10
 256 FG da weiß ich noch nicht ob ich den verkaUFen werde,
 [...] weil der wird s_SAFE nur teurer werden; (.)
 260 weil jetzt natürlich noch nicht so viele COINS im umlauf
 261 sind;
 262 das heißt [(.) ihr müsst (.) ihr müsst überLEgen,]
 263 B [((lacht))]
 264 C [((lacht))]
 265 FG ich würd nicht JEden spieler verkaufen, (.)
 266 manche spieler sind halt auch [jetzt noch WERT]_äh-
 267 C [JA: kein bock;]

C lehnt den Vorschlag respektive Hinweis von FiFaGaming ab, bei dem Spielertransfer abzuwägen, wobei sie darüber hinaus eine Begründung liefert (vgl. Zeile 267). Da sich die Jugendlichen B und C zuvor schon über den YouTuber amüsiert haben, fügt sich Cs Kommentar, sie habe schlichtweg keine Lust, nahtlos ein in eine längere Passage, in der der YouTuber hauptsächlich kritisch kommentiert wird. Besonders auffällig wird geäußelter Widerspruch jedoch bei Calls to Action, die im Gegensatz zu den vorherigen Vorschlägen konkrete Aufforderungen zu plattformspezifischen Partizipationshandlungen darstellen. So Antwortet B aus G10 auf den Call to Like von FiFaGaming „mach ma die TAUsend likes voll leute;“ mit „not a CHANCE;“ und B aus G1 auf MRS. BELLAs Call to Comment „ich hoffe (.) euch hat das video gefALlen; (--) äh lasst mir gerne n netten kommentAR da; wenn das der fall IST;“ mit einem klaren „NEIN;“. Dieselbe Schülerin geht allerdings auf einen präziser formulierten Call to Action von MRS. BELLA etwas ausführlicher ein:

G1
 608 MB ihr könnt mir ja mal gerne [in die kommen]tare (.) SCHREIben,
 609 C [((hustet))]
 610 MB ob ihr einen (.) GUTen drogeriehighlighter kennt;
 611 [ich NEHM jetzt] mal:- [(-)--]
 612 B [ja den aufjedenfall NICHT;]
 613 A [((lacht))]]
 614 MB [hier DIEse farbe;] [(4.5)]
 615 B [weil der der HÄLT einfach] [nicht;
 616 du SIEHST ihn einfach nicht; (1)]

B kommt hier, auch bedingt durch die Rezeptionssituation, nicht dem Call to Action nach, reagiert jedoch auf ihn dahingehend, dass sie den getesteten *Highlighter* als ‚nicht gut‘ deklariert. Was auf den ersten Blick wie eine reine scherzhafte Äußerung wirkt – und von A auch so interpretiert wird, wie ihr Lachen offenbart – wird von B in ihrem weiteren Beitrag um eine Begründung ihrer Einschätzung erweitert. Sie gibt ausgehend von dem Qualitätskriterium der Haltbarkeit bzw. Sichtbarkeit ihr Urteil ab, nicht auf Basis des Videos – denn zu diesem Zeitpunkt hat MRS. BELLA das Produkt noch nicht aufgetragen –, sondern auf der Basis ihrer eigenen Produkterfahrung, wie sie im Rahmen der Testsequenz preisgibt. Was dieses Beispiel exemplarisch verdeutlicht, ist, inwiefern auf ähnliche parainteraktive Impulse, hier jeweils der Call to Comment, auch von den gleichen Schüler*innen vollkommen anders reagiert werden kann, je nachdem, ob persönliche Anknüpfungspunkte bestehen oder nicht.

Auf die Verabschiedung von MRS. BELLA bzw. ihren Verweis zu einem ‚Wiedersehen‘ antwortet B dann wieder ablehnend:

```
G1
681 MB u:nd JETZT sag ich bis [zu meinem nächsten video;]
682 C [also ICH fand-
683 ohne] schminke
sah die BESser [aus;]
685 B [hoff]entlich NICH;
```

An dieser Stelle zeigt sich eine weitere häufig beobachtbare Auffälligkeit: Reaktionen auf parainteraktive Ansprachen, besonders wenn sie selbst pseudokommunikativ sind, werden von den Redner*innen oft auch dann realisiert, wenn sie die Möglichkeit hätten, auf thematisch differierende Beiträge anderer Gruppenmitglieder einzugehen. So wird der Beitrag von C sequenziell nicht fortgeführt.

Grundsätzlich werden sowohl bei Verabschiedungen als auch bei Annahmen, Vorschlägen und Aufforderungen (pseudokommunikative) Beiträge in Form von Widerspruchsaktivitäten oder dispräferierter zweiter Züge getätigt, die vor allem den anderen Teilnehmenden gelten und zur Gestaltung einer ausgelassenen Situation beitragen. Das Eingehen auf parainteraktive Ansprachen oder auch Fragen der YouTuber*innen kann dabei Humor vermitteln, und/aber auch zur Profilierung innerhalb der Gruppe dienen.

8.2 Aufgreifen parainteraktiv genutzter Modalitäten // Schrift

An denjenigen Stellen, an denen die Jugendlichen auf schriftliche Elemente reagieren, wurden diese in den Videos mal mehr und mal weniger parainteraktiv eingesetzt. Bei den Beauty-Videos wird besonders auf die Einblendung von Preisen Bezug genommen, die zur Information an die Zuschauenden gerichtet sind, wohingegen bei den Pack Openings oft auf spielimmanente Schriftzüge eingegangen wird. Diese Schriftelemente sind für sich alleinstehend nicht parainteraktiv. In welchen Kontexten die Schüler*innen sie dennoch thematisch aufgreifen, wird im Folgenden erläutert. Dahingegen wird auf Schrift mit hohem parainteraktivem Einsatz, wie schriftliche Aufforderungen, in den Gruppen nicht eingegangen.

Wenn die Jugendlichen die eingeblendeten Preise aufgreifen, geschieht das meist in Kombination mit der Äußerung von Unverständnis bezüglich der in den Augen der Redner zu hohen Preisen:

G7
 104 AM UND zwar hab ich hier (.) den- (.)
 105 <<englische Aussprache> Bh cosmetics studio brow pencil;>
 106 A [WOW;]
 107 AM [und] (.) DARAuf freu ich mich-
 108 (.) WEIL der [sieht nämlich aus, (-)
 109 B [für acht fünfundzwanzig n PINsel,
 110 OH::,
 111 AM wie (.) die (.) normalen] die [man sonst auch so] KENNT,
 112 A [WHAT the;]

Während Alycia Marie den Pinsel vorstellt, wird auf Bildebene der Preis eingeblendet, der B dazu veranlasst, seine Irritation fragend zum Ausdruck zu bringen. A, der vorher bereits die Vorstellung des Pinsels ironisch kommentiert hatte (vgl. Zeile 106), bestätigt Bs Beitrag, indem auch er sein Unverständnis auf Englisch durch eine Frage zeigt (die zwar nicht syntaktisch, jedoch semantisch abgeschlossen ist). Damit wurde unter den Teilnehmern Einigkeit über die Meinung zu dem Preis geschaffen und das Thema ausreichend bearbeitet. In anderen Gruppen wird sich länger über die Preise unterhalten. Sie werden mit Preisen für andere Artikel verglichen oder es wird debattiert, wofür man das Geld selbst ausgeben respektive es aus ihrer Sicht besser investieren würde.

Während in Beauty-Videos schriftliche Einblendungen als Grundlage für eine Diskussion über die Auswahl einzelner Produkte dienen, wird in Pack Openings vor allem auf die schriftlichen Anteile auf Spielerkarten oder an anderen Stellen des Spiels Bezug genommen. Welche verschiedenen Aktivitäten dabei getätigt werden, ist anhand von G10 besonders gut zu erkennen, da die Teilnehmenden

auf verschiedene Elemente unterschiedlich reagieren und darüber hinaus im Laufe der Sichtung und mit wachsendem Verständnis unterschiedlich auf die jeweiligen Inhalte eingehen. So werden gerade zu Beginn der Sichtung Schriftelemente zunächst einmal laut ‚vorgelesen‘:

```
G10
286   FG   LETS go,
287       SPAnien,
288       ZET o [em, (.)]
289   B     [ZOOM; ]
290   FG   COME on david silva?
291       nein: alter LA:zio, (--)
292       oh:: warum wirts nich david SIL[va man, (.) ]
293   A     [OH (.) nice;]
294   FG   is der überhaupt [ZET o em noch dieses jahr,]
295   B     [alBERto; ]
```

Während FiFaGaming bei der Ziehung „ZOM“¹⁵³ parallel zur Einblendung des Schriftzugs korrekt ausspricht bzw. gewissermaßen ebenfalls laut liest, liest B die Abkürzung fast zeitgleich mit dem YouTuber gemeinsam als ein Wort. Sie zeigt somit an, dass sie dem Geschehen folgt, offenbart jedoch gleichzeitig, dass sie mit dem Begriff nicht vertraut ist. Den Namen des gezogenen Spielers liest sie dann unabhängig von einer Nennung des YouTubers vor. Im weiteren Verlauf der Sichtung wird die Bedeutung von Schriftelementen dann zunehmend gemeinsam erörtert:

```
G10
348   FG   moji[CA; (.)]
349   B     [NEUNzig,
350       BOA; ]
351   FG   was SPIELT der,
352       is das äh:: real socieDAD,
353       oder saraGOSsa oder so?
354       is das (--) la LIga? (---)
355       wenn JA dann is der nicht schlecht, (1)
356       na_ers ZWEItE;
357       fc girona SCHEIße; (.)
358       aber [men:DY ham wir hier noch,]
359   C     [was ist TEM, (.)
360       TEMpo ne?]
361   B     MHM.
362   C     wie SCHNELL der läuft;
363   B     der hatte grad NEUNzig da;
364   C     was is das BESTe?
365       (-) HUNdert?
366   B     äh PUH (.)
367       [<<lachend>keine] AHnung.>
368   C     [(lacht) ]
369   B     neunzig hört sich besser an als SECHS[zig; ]
```

153 ZOM = zentrales offensives Mittelfeld.

376 C ((lacht))
 380 A ((lacht))
 382 A ich dachte sie hätte jetzt voll AHNung davon,
 384 A [nein] neunzig hört sich einfach BESSer an;
 385 C [<<lachend>JA;>]
 386 B [<<lachend>NEIN;>]
 387 HEhe.]
 390 C BOA: neunzig_ey woah
 Das Transkript ist um Äußerungen von FG gekürzt.

Eingeleitet wird das Thema zunächst damit, dass B unter „TEM“ den Wert 90 abliest und mit einem erstaunten Ausruf kommentiert (Zeile 350). Es dauert einige Momente bis C nachfragt, was die Abkürzung bedeutet und dabei sofort eine Möglichkeit anbietet, die B bestätigt und von C umgehend präzisiert wird. Erst in der Debatte um die Qualität des Werts 90 wird deutlich, dass C und auch A aufgrund der Kommentare von B auf ein gewisses Fachwissen der Schülerin geschlossen haben. Was zum einen für alle für Belustigung sorgt, verdeutlicht zum anderen, inwiefern die Jugendlichen sich Bedeutungen von Schriftelementen und Spielinhalten kollaborativ erschließen. Aufgrund dieser neu gewonnenen Erkenntnisse über Bedeutungen von Abkürzungen und des Designs des Spiels können nun die Ziehungen gezielter verfolgt und kommentiert und letztlich sogar der YouTuber hinsichtlich der Spielerwerte korrigiert werden:

G10
 464 FG och dieser va[NAKen ne,
 465 B [ACHTundvierzig;]
 466 FG der hat immer so wenig] TEMpo alter; (---)
 467 JUNge [der hat jedes jahr n tots,]
 468 B [HO_ho_ho;]
 469 FG und der TOTS hat selbst irgendwie nur-
 470 FÜNFundfünfzig tempo oder so ey; (-)
 471 meine fre_de JONG sechsendfünfzig tempo; (.)
 472 AL:ter,
 473 B der hat aber ACHTundvierzig;

8.3 Aufgreifen parainteraktiv genutzter Modalitäten // Musik

Neben der Modalität der Schrift wird in den Gruppengesprächen auf eine weitere Modalität explizit eingegangen und zwar die der Musik. Wie in den Kapiteln 5.1 und 5.2 beschrieben, wird Musik in den beiden Textsortenfamilien grundsätzlich unterschiedlich und auch hinsichtlich ihres parainteraktiven Potenzials verschieden genutzt. In Beauty-Videos dient meist eine unauffällige Hintergrundmusik zur Gestaltung der Atmosphäre während eher das Pausieren genutzt wird, um die Aufmerksamkeit auf die YouTuberin und das Geschehen zu lenken. Dem-

entsprechend bleibt die durchgängige Musik von den Jugendlichen meist unkommentiert und wird höchstens kurz thematisch behandelt:

G2
 274 MB wenn ichs jetzt soFORT direkt verblende, (1)
 275 wenns noch so [FEUCHT ist] n bisschen, [(-)
 276 A [HÖR mal C;]
 277 [hörst du die muSIK?]
 278 MB gehts glaub
 ich (-) EIN[facher;] (--)
 279 A [HINtergrund;]
 280 MB und mit dem [BEAUtyblender,]
 Ko [A und C schunkeln hin und her]

Dass A hier C fragt, ob diese die Musik überhaupt wahrnimmt und explizit auf den Hintergrund verweist, verdeutlicht, inwiefern die Musik in Beauty-Videos meist unbeachtet bleibt und somit den gewünschten Effekt erzielt.

In Pack Openings hingegen wird Musik als dramaturgisches Mittel genutzt und kann somit aufmerksamen Zuschauenden eine erfolgreiche Ziehung ankündigen. Dies fällt auch den Jugendlichen auf bzw. es setzt auch hier ein gewisser Lerneffekt ein. Bei der ersten Ziehung eines wertvollen Spielers wird die Musik zunächst kommentiert:

G5
 114 GB ich mach einfach kommentarlos auf und zieh heung-min SON; (3)
 Mu Musik wird lauter
 115 GB [oh KIMmich;]
 116 B [*hh KIMmich;]
 117 GB [LETS go,]
 118 B [AL-]
 119 GB alter das hat was geBRACHT;
 120 B [boa RICH:tich geil;]
 121 GB [ich mein i]ago ASpas war schon [garnich so]
 schlecht;
 122 A [(<<:-)>HÄ:;>,
 123 GB ich mein [gut er hat jetzt nicht JA:?
 124 B [vor allem voll die [MUKke alter;]
 125 A [ich versteh GAR nichts-]
 126 B ich versteh GAR nich warum voll die mukke am ende is alda;

B weist zunächst auf die Musik hin und erklärt dann in Anlehnung an As Äußerung, er würde generell das Geschehen nicht verstehen, dass er den Grund für die Präsenz der Musik bei der Ziehung nicht nachvollziehen könne. Wenig später kommt es jedoch zu folgender Sequenz:

G5
 151 GB und äh is glaub ich so mit der HÖCHSTbewerteste [nach son und
 modrić.]
 152 B [da kommt was
 GÜtes;](.)

153 [merkt man sofort an der MUsik.]
154 C [ja sieht man an der musik] JA.

Die nächste Ziehung wird erneut von einem Crescendo untermalt, was B zu einer optimistischen Voraussage verleitet, die sowohl von ihm als auch gleichzeitig von C erläutert wird und sich als richtig erweist. Der Einsatz der Musik als Vor- ausdeutung guter Ziehungen wird also nicht nur verstanden, sondern auch an- gewendet und somit das weitere Videogeschehen antizipiert.

8.4 Reaktionen auf parainteraktiv genutzte Ausdrucksressourcen // Objektpräsentation und Objektmanipulation

In vielen Gruppen wird das Geschehen in den Videos mehr oder weniger kontinuierlich kommentiert. Auffällig ist dabei, dass besonders in den Gruppen, in denen Beauty-Videos rezipiert werden, einzelne Produkte oder Schminkhandlungen in den Fokus rücken, die parainteraktiv in Szene gesetzt sind. Produkte werden dann beispielsweise als Antwort auf die Objektpräsentation genauer beschrieben, wie im folgenden kurzen Ausschnitt aus G7:

G7
176 AM okay (.) hier habn wir Paradise, (2.5)
177 die [sin (--) WEICH;]
178 B [oder einfach gesagt hellBLAU.]

Oder aber die Produkte werden während der jeweiligen Schminkhandlung bzw. Objektmanipulation thematisiert, wie im folgenden Beispiel das flüssige Make-up auf dem Gesicht der YouTuberin:

G1
033 MB das ist so [ne ganz komische] FARbe-
034 C [(hustet)]
035 MB das ist so extrem GELB; (-)
036 B das sieht aus wie ne Eierschale;

In beiden Beispielen wird deutlich, dass die Produkte nicht nur hinsichtlich ihrer Farbe konkretisierend oder vergleichend beschreiben werden, sondern, dass in beiden Äußerungen ein humoristisches Potenzial liegt, auf das die anderen Teilnehmenden reagieren können. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob die YouTuberin gewissermaßen korrigiert oder ihre Beobachtung geteilt wird.

Produktunabhängig werden außerdem Schminktechniken als Teil des Prozesses von Objektmanipulationen beschrieben, meist dann, wenn diese von der

eigenen Technik abweichen oder für Erstaunen sorgen (z.B.: „geht die mit dem pinsel in die FRESse eh;“ – Teilnehmerin aus G1). Letztendlich unterliegen auch die Ergebnisse einzelner Schminkhandlungen einer kritischen Betrachtung. Diese können durch einzelne, kurze Redebeiträge realisiert werden, auf die dann meist mit Lachen reagiert wird. Oder aber sie werden über längere Gesprächspassagen sequenziell ausgearbeitet, wie im folgenden Beispiel:

G1
 277 B sie sieht AUS,
 278 [als ob die SO- (1.5)
 279 MB [<lachend> ich hab heute äh: (.) nur EIne schöne augen-
 braue;]
 280 B so BALken hat so:;]
 281 MB (l)] äh: ich [bleib] dann mal das ganze [vide
 SO;]
 282 A [JA;]
 283 [S:::;
]
 284 MB ((lacht)) SCHEIße; [(-)((lacht))_]
 285 B [DIE sieht besser aus als die,]
 286 [weil die hat da [über]all so FLECKen,]
 287 C [JA;]
 288 MB [ah ich hab so lange nicht mehr mit] AUgenbrauenpuder ge-
 arbeitet;
 289 ich SEH- (l)
 290 [was IS:: das:::,
 291 B [aber [GEnerell-
 292 C [((hustet))]
 293 B dieser] (.) augenbrauenton passt einfach GAR nicht
 zu ihrer haarfarbe,
 294 MB ((lacht)) einfach zwei komPLETT verschiedene augenbrauen;]
 295 B weil das auch son ROTstich hat dieses [braun;]]
 296 A [mh]
 JA;
 297 MB SCHEI[ße; (--)]
 298 B [WAT weiß ich;]

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, wie der Versuch der YouTuberin ihren Eindruck des Schminkergebnisses parainteraktiv nachvollziehbar zu machen, gelingt. Bemerkenswert ist hier überdies, dass die Teilnehmerinnen über die Beschreibung des von MRS. BELLA angesprochenen missglückten Produktauftrags hinaus auch das Produkt als solches beschreiben und als unpassend beurteilen.

Das Bewerten von finalen Ergebnissen sowie Zwischenschritten des Schminkprozesses respektive der Objektmanipulation ist ebenfalls häufig zu beobachten. Dabei werden Bewertungen einzelner Gruppenteilnehmerinnen oftmals durch andere bestätigend ergänzt oder aber nahezu simultan getätigt, wie in diesem Gesprächsausschnitt:

G2
 784 MB ich NEHM jetzt mal:- (---)
 785 hier DIEse farbe; (4.5)
 786 moMENTchen; [[[(3.5)]]

787 A [JO;]
 788 B [BISSchen viel;]
 789 A [das HEftig;]

Reaktionen wie diese wären zum einen auch in Face-to-face-Situationen denkbar, zumindest innerhalb von Freund*innengruppen, was sich anhand der Dynamik in dieser spezifischen Gruppe, in der kleine Sticheleien und ehrliches Feedback öfter zutage treten, abzeichnet. Zum anderen wird hier beispielhaft deutlich, inwiefern die Bewertung unmittelbar aufgrund der visuellen Ausdrucksressource der Objektmanipulation erfolgt, da die Schminkhandlungen in den Videos mitunter nach einer knappen Einleitung selbst nicht mehr verbal kommentiert werden. Zudem wechseln sich derartige negativ bewertende Sequenzen im Gesamtkorpus mit positiv bewertenden Sequenzen ab, wobei dieser Wechsel je nach Gruppe unterschiedlich stark Ausprägung findet.

8.5 Kritik des Gebrauchs von Modalitäten und Ausdrucksressourcen

Neben den während der Videosichtung stattfindenden unmittelbaren Reaktionen auf parainteraktiv genutzte Modalitäten und Ausdrucksressourcen, werden diese von den Gruppenteilnehmenden auch im Anschluss thematisiert. Genauer wird ihr Gebrauch bzw. Einsatz diskutiert und bewertet.¹⁵⁴ Dies geschieht mitunter auch während der Sichtungen und vor allem dann, wenn der (parainteraktive) Einsatz von Modalitäten durch die YouTuber*innen ausbleibt und von den Jugendlichen als ungenügend eingeschätzt wird.

So wird die verbale parainteraktive Ansprache der Zuschauenden dahingehend kritisiert, dass sie zu eng auf ein bestimmtes Publikum ausgerichtet sei: „Ich finde halt, er hat sich auf bestimmte Personen sag ich mal fixiert oder extra drauf bezogen und er hat das Video so gestaltet, dass wirklich nur eine bestimmte Gruppe von Personen das gucken wollen“ (Schülerin aus G6). Die Schülerin bezieht sich hier zum einen auf die Ansprache eines Publikums, dass primär FIFA- bzw. fußballinteressiert ist, und zum anderen darauf, dass ein männliches Publikum angesprochen wird, worauf im Rahmen der Untersuchung von Gen-

¹⁵⁴ Die in diesem Kapitel beschriebenen Aussagen entstammen mehreren Unterkategorien, die sich in der qualitativen Inhaltsanalyse herauskristallisiert haben, konkret den Kategorien *Kritik am Video*, *Kritik an YouTuber*innen* sowie *Wissen über Produktionshintergründe*. Dieser Befund verdeutlicht, dass Kritik des Einsatzes von Modalitäten sowohl in verschiedene Kontexte integriert auftrat als auch auf verschiedene Sphären der Videos abzielt.

derspezifisch zurückgekommen wird. Hier wird allerdings bereits deutlich, dass sich die Teilnehmerin von der Gruppe angesprochener Personen abgrenzt und die Anrede als Störung empfindet.

Dass die Beurteilung des (multi-)modalen Gebrauchs sehr individuell ist, zeigt sich besonders gut anhand des Einsatzes von Musik. Auf diese wird in Gruppen, in denen Pack Openings gesichtet werden, explizit eingegangen, was weniger überraschend ist, da sich der Gebrauch der Musik dort offensiver gestaltet. Er wird mitunter positiv bewertet, beispielhaft durch einen Teilnehmer in G4, der erklärt: „die MUSik ist lustig;“. Die Reaktion seines Mitschülers, der hinzufügt: „die hat ER aber reingefügt;“, zeigt, dass die Jugendlichen in den Gruppen differenzieren zwischen spielimmanenter und im Nachhinein eingebetteter Musik und, dass ein bestimmtes *Wissen über die Produktionshintergründe* von Let's Plays besteht. Im Anschluss an die Videosichtung wird eben diese Einbettung von einem Schüler derselben Gruppe dahingehend kritisiert, dass eine musikalische Untermalung an den für die Jugendlichen relevanten Stellen ihrer Meinung nach ausblieb: „Bei einem äh Fußballer hat er ja auch richtig, war er ja auch richtig gehyped, [...] da hätte er so spannende Musik einbauen, so bum bum bum und dann irgendwann so BOOOM“. Die Demonstration dieses konkreten Vorschlags zeugt von etablierten Mustern des diegetischen Gebrauchs von Musik in dieser Textsorte. Außerdem zeigt sich, wie gerade ein unzureichender Einsatz von Modalitäten in den Gruppen thematisiert wird.

Dies gilt verstärkt für parainteraktiv genutzte Ausdrucksressourcen. Besonders die Nutzung des Blicks wird negativ kritisiert, und zwar dahingehend, dass die YouTuber*innen zu wenig Blickkontakt aufbauen würden. Eine Teilnehmerin aus G1, die zuvor das First Impressions von MRS. BELLA gesehen hat, geht im Anschluss an die Sichtung wie folgt auf das Blickverhalten der YouTuberin ein: „Also ich find's jetzt nicht so toll, weil sie macht so ganz viele Sachen einfach so, sie guckt einfach auch fast nie in die Kamera, so wenn, man sieht ja, wenn die einen anguckt“. Hervorzuheben ist, dass der Eindruck, die YouTuberin würde ihre Zuschauenden durch einen Blick in die Kamera direkt ansehen, hier ausdrücklich genannt und das Fehlen dieses Effekts als negativ beschrieben wird. Neben Kommentaren diesbezüglich im Nachhinein der Sichtungen sind auch währenddessen Äußerungen zum Blickverhalten der YouTuber*innen zu beobachten, wie im folgenden Gesprächsausschnitt aus G2:

G2
 800 MB es ge[fällt mir toTAL gut;
 801 A [guck doch mal in die KAmEra;]
 802 MB und] dieser HIGHLighter [eh;
 803 C [ich
 schwör dir die guckt die ganze zeit nur DRUNter so ne;]
 804 MB (-) WHAT; (---)

Bei Let's Plays wird eine unzureichende Sichtbarkeit der Geschehnisse ebenfalls bemängelt, dabei allerdings auf den Schnitt zurückgeführt. So bemängelt ein Teilnehmer der G9 im Anschluss an die Sichtung eines Pack Openings: „Er muss es 'n bisschen besser schneiden, damit man auch mehr sieht, was er zieht. Das ist ja eigentlich das Interessante“. Darüberhinausgehend wird in dieser Gruppe der Schnitt hinsichtlich einer *schlechten Szenenauswahl* kritisiert. Die gewählte Kameraeinstellung bzw. der Bildausschnitt wird ebenfalls in Let's Plays kritisch bewertet, allerdings hinsichtlich des gesamten Aufnahmesettings. So meint ein Teilnehmer von G4: „Ich finde zum Beispiel jetzt von der Qualität her, erstens näher am Mikro sein, und die Facecam nich', so dass es auch eine Facecam ist und nich' eine Raumkamera“. Somit wird ein spezifischer Einsatz von Modalitäten bemängelt, der von dem Usus der Textsorte abweicht. Hinsichtlich des parainteraktiven Gebrauchs der Kamera ist zudem folgende Aussage eines Teilnehmers der gleichen Gruppe zentral: „ja und die Mimik sagt dann ja auch so, und dann passiert irgendwas voll Lustiges und dann, mein Reflex ist dann so, ich guck zur Facecam und guck wie der jetzt aussieht, was der sich so denkt“. Diese Schilderung des eigenen Rezeptionsverhaltens verdeutlicht zum einen, wie sehr die Ausdrucksressource der Mimik in Zusammenhang mit Facecams gebracht wird. Zum anderen zeigt sie, dass auf Rezeptionsseite die Gedanken der YouTuber*innen über diese multimodale Verknüpfung erschließbar scheinen.

und darüber hinaus die eigene Überprüfung dieser bewusst ist. Das parainteraktive Potenzial der Kamera respektive der Facecam wird also erkannt und relevant gesetzt.

Grundsätzlich wird in den meisten Gruppen ersichtlich, dass die Jugendlichen auf den Einsatz von Modalitäten achten und diesen bestimmten Textsorten oder textsortentypischen Inhalten zuordnen. Ausgehend von diesem Wissen über die Produktion der Videos wird sowohl positive als auch negative Kritik an der technischen und multimodalen Umsetzung geübt, die mitunter auch darin mündet, dass das Engagement der YouTuber*innen abgeleitet wird: „Die gibt sich ja ’n bisschen Mühe, die schneidet vernünftig, blendet die Preise ein, die hat auch sehr viele Abonnenten“ (Teilnehmer aus G11 über eine Beauty-YouTuberin). Ein ausreichend empfundener Gebrauch von Modalitäten wird also hinsichtlich der Mühe gelobt, wohingegen geringerer Aufwand als unzureichend bewertet wird. Aufschlussbringend ist die Äußerung des Schülers über die Beauty-YouTuberin auch deshalb, da sie nahelegt, dass u.a. ‚sich Mühe geben‘ ein Grund für viele Abonnent*innen ist. Diese verdeutlicht, dass eine mühevollen Produktion und Nachbearbeitung von den Zuschauenden als Mühe *für sie* aufgenommen werden kann, was wiederum dienlich ist für die Sympathie der YouTuber*innen und für potenzielle PSBs.

8.6 Eigene pseudokommunikative Handlungen der Jugendlichen

Neben den Reaktionen auf Parainteraktion, tätigen die Jugendlichen eine Vielzahl an pseudokommunikativen Handlungen ohne unmittelbare Initiierung. Eine dieser Handlungen beschreibt die Reaktion auf Bewertungen von Beautyprodukten, die als solche zunächst keine parainteraktiven Ansprachen sind. Dennoch beziehen sie sich auf die im Rahmen der Vorstellung von Produkten durchgeführte Objektpräsentation und -manipulation in dem Sinne, dass die YouTuber*innen die Bewertungen angesichts des Testens und Präsentierens sukzessive und unter parainteraktiver Einbindung der Zuschauenden aufgebaut haben (vgl. Böckmann et al. 2019).

// Wiederholung von Bewertungen und Formulierung eigener Eindrücke

Eine Ausprägung pseudokommunikativer Handlungen ist das Wiederholen von Bewertungen der YouTuber*innen und das anschließende Formulieren eigener Eindrücke. Dies läuft typischerweise wie folgt ab:

G1
 236 MB es ist eigentlich so: (-) WUNderbar natürlich; [(.)]
 237 C [((lacht))]
 238 MB lässt sich [auch] schön [AUFtragen; (-)]
 239 A [WUN-]
 240 B [wunder]bar [naTÜrlich,
 241 C [((lacht))]
 242 B überall FLECKen;]

MRS. BELLAs Bewertung eines Augenbrauenprodukts wird in diesem Ausschnitt von B mit steigender Intonation fragend wiederholt und mit einer eigenen widersprechenden Beobachtung ergänzt. Die Musterhaftigkeit dieses Ablaufs wird auch dadurch deutlich, dass A simultan zu einer Wiederholung der Bewertung ansetzt, diese aber nicht vollständig realisiert und sich B als nächste Sprecherin etabliert. Die Intonation der Wiederholungen variiert dabei jedoch, sodass sie manchmal fragend auftritt und manchmal die Intonation der YouTuberin spiegelt, wie im folgenden Gesprächsausschnitt:

G1
 263 MB die farben sind WUNderschön;
 264 ich versuch mal ganz KURZ jetzt hier- [(-)
 265 B [WUNderschön;
 266 das sind doch keine LIDschatten (.) farben;]
 267 MB die farbe REbell;
 268 das ist die daNEben;] [(3,5)]
 269 A [JA;]

An dieser Stelle zeigt sich außerdem, dass erstens dieses Muster sowohl auf der Basis von Objektmanipulation (erstes Beispiel) als auch von Objektpräsentation (zweites Beispiel) auftritt und dass zweitens den gegenläufigen Einschätzungen innerhalb der Gruppe oft zugestimmt und Konsens hergestellt wird. Bezüglich der ursprünglichen Bewertungen der YouTuberin ist ersichtlich, dass eine Zustimmung dieser präferiert wird, da die YouTuberin wie in Kapitel 5.1.1 erläutert viel kommunikativen sowie multimodalen Aufwand betreibt, um Bewertungen nachvollziehbar zu machen. Die Jugendlichen reagieren folglich auch hier mit dispräferierten Beiträgen.

// Gegenbewertungen

Ein weiterer pseudokommunikativer Umgang mit Bewertungen beschreibt das direkte Verfassen von Gegenbewertungen. Diese erfolgen meist unmittelbar auf eine Bewertung durch die YouTuber*innen, wie beispielsweise auf MRS. BELLAs Bewertung einer Lidschattenpalette:

G2
 521 MB das gefällt mir schonmal sehr GU:T,
 522 A [mir gefällt's GAR nich;]
 523 MB [jetzt äh: nehm ich] mal die farbe hier DRUNter;

524 [((pustet))
525 A [die nimmt nur voll die HÄSSlichen farben;]
526 MB aber es hat schon (-)[-]-) gut CICK-
 back;
527 B [JA;]

Der deutlich positiven Bewertung der YouTuberin wird unverzüglich eine Gegenbewertung gegenübergestellt, die im nächsten Schritt erläutert wird. Durch die Zustimmung von B wird sichtbar, dass auch bei an die YouTuberinnen pseudokommunikativ gerichteten Gegenbewertungen innerhalb der Gruppe kommunikativ zustimmend/präferierend reagiert wird. Hinsichtlich der konkreten Gegenbewertungen ist außerdem eine Anpassung sowohl der Formulierung als auch der Härte erkennbar, die sich an der Erstbewertung orientiert und diese etwas übertrifft. Sind die Bewertungen verhaltener, werden auch Gegenbewertungen relativ milder ausgedrückt:

G2
039 MB ja von der farbe her GEHTS eigentlich;
040 WOW [okay-]
041 A [NE::;]
042 MB die ist (.) [RICHTig trocken;]
043 C [((lacht))]
044 B [((lacht))]
045 A [die ist zu DUNKel;]

In dieser Sequenz erfolgt unmittelbar ein Widerspruch, der als Antwort auf die Bewertung deutlich dispräferiert ist und anschließend näher erläutert wird. Dies geschieht, indem die syntaktische Vorgabe MRS. BELLAs aufgegriffen und für die Begründung genutzt wird. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel, bei dem die Gegenbewertung hauptsächlich auf persönlichen Präferenzen basierte, werden hier Wissensbestände der Schülerin über Make-up deutlich, die zu einer begründeten und somit milderer Einschätzung führen. Somit zeigt sich auch hier, wie Wissen in evaluative Handlungen mit einfließt (vgl. Weiser-Zurmühlen 2021).

Die Gesprächsausschnitte können – lässt man die Tatsache beiseite, dass es sich um Pseudokommunikation handelt – als „interaktionale Bewertungshandlungen, an denen mehrere Sprecher beteiligt sind“ (Hrncal 2018: 236) betrachtet werden, im Gegensatz zu einzelnen bewertenden Aussagen einzelner Sprecher*innen. Hrncal stellt verschiedene Begriffe von Bewertungen vor und verdeutlicht dabei den Unterschied zwischen Konzepten, die Einzeläußerungen und Geschmacksurteile oder interaktive Aushandlungen als Bewertung begreifen (vgl. ebd. 236ff).¹⁵⁵ Bezogen auf die Bewertungshandlungen der Jugendlichen

155 U.a. mit Referenz auf Keller (2008) sowie Goodwin und Goodwin (1987).

kommen insbesondere Ausprägungen von Zweitbewertungen in den Blick, also Bewertungen, die auf zuvor (oder partiell simultan) getätigte Bewertungen Bezug nehmen. Pomerantz (1984) sowie Auer und Uhmann (1982) werden dafür von Hrncal gegenübergestellt, da beide Ansätze von verschiedenen Arten von Zweitbewertungen ausgehen. Laut Pomerantz (1984: 65–70, nach Hrncal 2018: 238f) können Erstbewertungen in Zweitbewertungen ein „upgrade“, also eine zustimmende Verstärkung, oder ein „downgrade“, eine differierende Abschwächung, erhalten, oder aber Zweitbewertungen bilden eine „same evaluation“ der Erstbewertung ab. Letztgenannte „niveaugleiche Bewertungen (same evaluations“) können, so Pomerantz (1984, 67) – im Gegensatz zu eskalierenden Bewertungen („upgrades“) – sowohl bei Übereinstimmung als auch bei Nichtübereinstimmung (z.B. als Einleitung derselben) auftreten“ (Hrncal 2018: 239). Ähnliche Beobachtungen werden bei Auer und Uhmann (1982) geschildert, die davon ausgehen, dass Zweitbewertungen entweder, mindestens tendenziell, *eskalieren* verstärkend oder *deeskalieren* abschwächend realisiert werden (vgl. Hrncal: 240). Einigkeit bestünde jedoch in der Beobachtung, dass meist „zustimmende Zweitbewertungen von den Sprechern als präferiert behandelt werden“ (ebd.: 241). Hrncal gibt jedoch unter Bezugnahme auf Forschung, die über Alltagsgespräche hinaus geht zu bedenken, dass sowohl die Abfolge von Bewertungen als auch – und dieser Punkt ist für die Untersuchung für YouTube-Rezeption zentral – die Präferenz für einen gemeinsamen Konsens eher auf die Kontexte, in denen die Gespräche stattfinden, zurückzuführen sei, als auf allgemeingültige Muster. Dies bestätigt sich auch in diesem Korpus, da die Jugendlichen nicht vor Downgrades zurückschrecken und auf die nach Pomerantz typischen Merkmale für Downgrades wie „abgeschwächte evaluative Elemente“ (ebd.: 239) oder „Verzögerungselemente“ (ebd.) verzichten. Vielmehr passen die Bewertungshandlungen der Jugendlichen zu denjenigen, die Ayaß (2001, 2012) beobachtet hat, bei der gilt: „Die moralische und soziale Pflicht, dem Kommunikationspartner zuzustimmen, ist bei der Fernsehrezeption als Folge der kommunikativen Konstellation offensichtlich aufgehoben“ (Ayaß 2001: 212). Auch Ayaß sieht in ihren Beobachtungen musterhafte „second assessments“ (ebd.: 211), allerdings in dem Sinne, dass Rezipierende den ursprünglichen Bewertungen in den Werbespots weder gleichwertig noch erhöhend zustimmen, sondern abweichende Aussagen unmittelbar tätigen, sie also nicht als dispräferiert markieren (vgl. ebd.). Dies bezieht sich jeweils auf die Pseudokommunikation mit den Medienpersonen, nicht jedoch auf die Kommunikation der Zuschauenden untereinander. Die Jugendlichen sind vorrangig um Konsens bemüht und erklären im Falle divergierender Meinungen die eigenen Standpunkte ausführlich und lenken ggf. ein.

Dass sich die bisherigen Beispiele auf Beauty-Videos beziehen, ist schlichtweg darin begründet, dass Gegenbewertungen nur auf Bewertungen in Beauty-Videos erfolgen. Dies liegt nicht etwa daran, dass FIFA-Let's-Player*innen keine Bewertungen vornehmen. Vielmehr wird deutlich, dass sich die Gegenbewertungen auf Bewertungen des Make-ups beziehen, die selbst durch die You-Tuber*innen sequenziell aufgebaut werden (vgl. Böckmann et al. 2019) und den Zuschauenden derartig multimodal zugänglich gemacht werden, dass eine Gegenbewertung problemlos formuliert werden kann. Im Korpus zeigt sich diesbezüglich, wie auch die Gegenbewertungen interaktional und sequenziell aufgebaut werden. Generell wird der Zusammenhang zwischen Bewertungen und Pseudokommunikation in den Fokusgruppensdaten immer wieder deutlich: (starke) Bewertungen provozieren (starke) Gegenbewertungen.

Eine ähnliche Beobachtung machte Meer für die Rezeption von Talkshows. Sie demonstriert u.a. anhand eines Auszugs einer Talkshow zu dem Thema Bodybuilding bei Frauen, „dass es gerade diese Kombination aus Allgemeinem (Körpererfahrung und ihre Bewertung) und Spezifischem (Extremerfahrung) ist, die Positionierungszwänge provoziert“ (2003: 250). Dementsprechend positionierten sich die Zuschauenden der Show durch eigene, mitunter bewertende, Stellungnahmen. Durch derartige Positionierungsaktivitäten können sich Rezipierende abgrenzend als der (körperlichen) Norm entsprechend inszenieren, sich gegenseitig ihrer Normalität vergewissern (vgl. ebd.: 255) oder sich alternativ entsprechend der medial vermittelten „sich verändernden Normalfelder flexibel [...] positionieren“ (ebd.: 261). Obgleich in Talkshows mehrere Standpunkte zu den jeweiligen Themen kontrastiert werden, was in Beauty-Videos i.d.R. nicht der Fall ist, scheinen die Bewertungshandlungen – sowie auch die Schminkhandlungen – der YouTuberinnen ebenfalls „gleichzeitig als Positionierungsaufforderung auf Rezipienten [zu] wirken“ (ebd.: 252). Anstatt (weiblicher) Körper als Ganzes werden in Beauty-Videos somit Körperpraktiken gezeigt, die als akzeptabel eingestuft oder abgrenzend als von eigenen Körperpraktiken abweichend bewertet werden.

// Widerspruch

Während dem Widerspruch im letzten Beispiel eine erklärende Einschätzung zum gezeigten Produkt folgt, werden Widersprüche auch isoliert getätigt. Diese folgen ebenfalls prompt auf die Äußerungen der YouTuber*innen, wie hier auf die Bewertung des Schminkergebnisses durch Alycia Marie:

G7
228 AM es ist WUNderschö::n,
[...]
230 B NEIN: ist es nicht;

Widersprüche sind meist knapp formuliert und bedürfen in den Gesprächen keiner weiteren Erklärung. Stattdessen finden sie oft eingebettet in Simultansequenzen statt oder werden durch die anderen Gruppenmitglieder nicht weiter beachtet. Exemplarisch zeigt die folgende Sequenz diese Einbettung:

```

G2
198 MB weil es ist halt n sehr sehr DICKer concealer;
199      aber [[(-) ] nicht so dass man          ] jetzt denkt-
200 C      [ECHT;]
201 B      [und jetzt sieht er wieder GUT aus;]
202 MB ÜHRG:: [(1.5)][too much;          [(.)  ]]
203 A      [DOCH;]
204 C      [Nagellack[farbe ist] [geil;]]
205 A      [ÜHRG::;  ]
206 B      [DOCH ] der ist gut;

```

Der Widerspruch von A, der durch einen Ekel ausdrückenden Laut inhaltlich verstärkt wird, ist eingebettet in eine Sequenz, in der Teilnehmerin B eine gegensätzliche Bewertung bezüglich desselben Produkts bzw. Produktauftrags tätigt, während C einen nebensächlichen Aspekt des Videos positiv bewertet. Obwohl B ihren Standpunkt (hier nun A widersprechend) verstärkt, wird der Dissens der beiden Freundinnen nicht weiter ausgeführt und verbleibt unproblematisch. Dies ergibt auch vor dem Hintergrund des Gesamtgesprächs Sinn, in dem die Teilnehmerinnen während der gesamten Präsentation des Produkts den Schminkauftrag kommentieren und bewerten und ihre Meinungen mitunter nach weiteren Schminkschritten ändern. Dementsprechend sind pseudokommunikative Widersprüche als situative Meinungsanzeigen zu verstehen, die in vielen Fällen zusätzlich humoristisches Potenzial einlösen.

// Zustimmung von Bewertungen

Den Bewertungen von YouTuber*innen wird teilweise auch zugestimmt, wie es in dem letzten Beispiel der Fall war, in dem die Jugendlichen das Urteil der YouTuberin zu einem Schminkprodukt (dem Concealer) teilweise geteilt haben. Meist erfolgen Zustimmungen jedoch nicht unmittelbar, sondern werden zwischendurch immer wieder deutlich, wenn die Teilnehmer*innen das Gesehene diskutieren und an manchen Stellen zum gleichen oder, obgleich abgeschwächten, ähnlichen Urteil wie die YouTuber*innen kommen, etwa bei Betrachtung des Gesamtergebnisses. Unmittelbar erfolgen Zustimmungen jedoch meist bei negativen Bewertungen, beispielsweise bei der Bewertung von Produkten, wie bei folgender Bewertung des Produktdesigns durch BarbaraSofie:

```

G11
353 BS nicht die ALler schönste verpackung,
354      aber cooles konZEPT [hehe; (.)  ]

```

355 A [wo sie RECHT] hat-
356 hat sie RECHT;

A hatte zuvor sein Missfallen über das Videos bekundet und es als langweilig beschrieben, räumt aber hier der YouTuberin eine korrekte Beobachtung des gezeigten Produkts ein, die sich nahtlos in seine negative Auffassung einreihet und dennoch zeigt, dass er dem Gezeigten in dem Maße folgt, dass er eine Meinung bezüglich des Produktdesigns bildet und formuliert. Entsprechend der Zustimmung zu positiven Bewertungen von Schminkergebnissen werden auch negative Einschätzungen geteilt, wie in dem Moment, als Alycia Marie ihr Fazit verkündet:

G7
220 AM ich sehe verRÜCKT aus;
221 [(1)]
222 B [JA,]
223 AM ich LIEBe es;

Dieser vermeintlich negativen Beschreibung wird also umgehend zugestimmt, bevor die YouTuberin ihre erste Äußerung einordnen und zu einem positiven Gesamturteil formulieren kann. Grundsätzlich zeichnet sich ab, dass pseudokommunikativen Zustimmungen bei positiven Bewertungen eine ernsthaftere Auseinandersetzung mit dem Text zugrundeliegt, wohingegen die Zustimmung negativer Bewertungen humoristisch Missfallen ausdrückt.

// Eigenständige Bewertungen

Des Weiteren nehmen die Teilnehmenden eigenständige Bewertungen vor. Dass Bewertungen grundsätzlich bei der Rezeption audiovisueller Unterhaltungsmedien ein etabliertes Sprachhandlungsmuster bilden, zeigte sich bereits für die Fernsehrezeption,¹⁵⁶ z.B. beim Anschauen von Fußballspielen (vgl. Holly 1993: 147). Bewertungen werden u.a. dazu eingesetzt „um gruppeneigene Werte zu entwickeln und zu stabilisieren“ (ebd.). In diesem Korpus treten sie während der Sichtungen auch als pseudokommunikative Handlungen auf. Bei First Impressions beziehen sie sich besonders auf das Make-up und sind sowohl positiv als auch negativ. Vor allem negative Bewertungen sind sehr deutlich formuliert und zielen entweder auf den Auftrag einzelner Produkte (z.B.: „okay das sieht

156 Beispielsweise konstatiert Baldauf: „Bewertungen als Muster sprachlichen Handelns gehören zu den wesentlichen Elementen des fernsehbegleitenden Sprechens. Sie sind direkt oder indirekt, sprachlich oder als Lautäußerung, kurz und kompakt oder ausführlich und detailliert überall zu finden“ (2001: 78). Sie bezieht somit neben expliziten Beurteilungen auch andere evaluative Ausdrucksformen mit ein.

de_Definitiv richtig kacke aus;“ – Teilnehmerin aus G1) oder auf Zwischenergebnisse (z.B.: „VIEL zu künstlich;“ – Teilnehmer aus G7). Neutrale Bewertungen kommen hingegen äußerst selten vor und haben abwägenden Charakter. So etwa das Urteil einer Schülerin aus G1 zu MRS. BELLAs Make-up: „es: is: oKAY::“. Teilweise wirken auch positive Bewertungen abwägend, besonders wenn ihnen negative Bewertungen oder andere den Videoinhalt kritisch diskutierende Gesprächsphasen vorausgehen. Beispielhaft hierfür ist eine Äußerung einer Teilnehmerin aus G2, die den Zwischenstand des Schminkergebnisses mit dem überraschenden Urteil „aber es sieht HEftig aus;“ versieht oder wenig später ebenfalls scheinbar positiv überrascht anmerkt: „oHA; okay jetzt siehts wieder NICE aus;“.

Neben diesen Bewertungen Einzelner werden eigenständige positive Bewertungen der Jugendlichen interaktiv von allen Gesprächsteilnehmer*innen behandelt:

G2			
624	B		[okay eigentlich siehts
		ganz GEIL aus ne,]	
625	MB	um es noch mehr] [(.) zu	ver]BLEnden; (-)
626	A		[jetzt siehts wieder GEIL aus;]
627	MB	[das mach ich eigentlich IMmer;	
628	C	[so die AUGen leuchten einfach mega,]	
629		das voll SCHÖN;	

Die fragende, durch das Adverb abgeschwächte Erstbewertung durch B wird von A unter Nutzung einer leicht erhöhten Bewertung bestätigt (da hier das Gradpartikel „ganz“ wegfällt) und letztlich von C erweitert und bekräftigt, sodass die Schülerinnen hier präferierte Bewertungshandlungen im Sinne Pomerantz' *second assessments* vornehmen. Dabei wird die Bewertung der Objektmanipulation sequenziell verstärkt.

Dass sich diese Bewertungen im Laufe der Videosichtung respektive des Schminkprozesses ändern, wird nicht nur durch entsprechende Formulierungen bei isolierten Bewertungen deutlich, sondern teilweise in kurz aufeinander folgenden Sequenzen. So kommt es in G2 zunächst zu folgender Bewertungssequenz:

G2			
467	MB	es ist eigentlich so: [(-) WUNderbar	natür]lich; (.)
		]	
468	A		[oh_HA;
469		das sieht voll [SCHÖN aus;]	
470	B		[das sieht] (.) voll
		JA;]	

Während auf die Bewertung MRS. BELLAs inhaltlich nicht Bezug genommen wird bzw. es zu Überlappungen kommt, sind sich die Schülerinnen hinsichtlich eines positiven Schminkergebnisses mit der YouTuberin einig. Obwohl B ihren Beitrag semantisch zunächst nicht abschließen und keine eigene Bewertung abgeben kann, äußert sie sich dennoch As Bewertung zustimmend. Unmittelbar danach relativiert A diese jedoch, indem sie beobachtet: „ne: das sieht auf der anderen seite siehts bisschen KÖmisch aus;“. Derartige Aktualisierungen von Bewertungen treten in den Gesprächen häufiger auf und werden oftmals referenziell auf vorausgegangene Bewertungen formuliert. Erkennbar wird das an Aussagen wie der oben beschriebenen der Schülerin A: „Jetzt sieht’s wieder geil aus [Herv. d. Verf.]“. Die Jugendlichen evaluieren folglich das Gesehene immer wieder aufs Neue und mäandern zwischen positiven und negativen Bewertungshandlungen.

Derartige Wechsel von Bewertungen werden nicht nur was den Schminkprozess anbelangt deutlich, sondern auch die gezeigten Produkte betreffend getätigt. So wird der von MRS. BELLA vorgestellte Concealer zunächst deutlich negativ bewertet: „der is SCHEIße;“ (Schülerin A aus G2). Im Laufe des Produkttests ändert sich diese Bewertung dann zum Positiven – „und jetzt sieht er wieder GUT aus;“ (Teilnehmerin B aus G2) – und wird letztlich dahingehend festgehalten: „DOCH der ist gut;“ (ebd.). Teilweise werden einzelne Produkte auch direkt positiv bewertet („die mascara sieht GEIL aus;“ – Teilnehmerin aus G2). Mitunter erfolgen positive Bewertungen unmittelbar auf Objektpräsentationen, wobei sie dann von mehreren Teilnehmerinnen realisiert werden können und stellenweise sogar dem (simultan erfolgenden) Urteil der YouTuberin entsprechen wie im Falle der Lidschattenpalette:

G2
 502 MB SO: (-) schaut sie aus, [(-)]
 503 B [OH:;]
 504 A [oHA die is echt schön;]
 505 MB [SEHR sehr schön;] [(.)]
 506 B [MHM;]

Besonders in G2 fallen positive Bewertungen durch ihre Häufigkeit auf, was sich zum einen dadurch erklären lässt, dass die Teilnehmerinnen ähnliche Videos bzw. auch Videos der YouTuberin privat rezipieren und ihr dementsprechend wohl gesonnen sind, und zum anderen dadurch, dass sie selbst große Wissensbestände im Bereich Make-up aufweisen und sich somit auch unabhängig von der Persona ein fundiertes Urteil über gezeigte Produkte bilden können. Generell wird deutlich, dass die Bewertungen von Produkten tendenziell positiver ausfallen, als die des Schminkprozesses.

Analog zu den gezeigten Make-up- und Pflegeprodukten in Beauty-Videos werden in Pack Openings die gezeigten Ziehungen bewertet. Auch hier wird Vorwissen bezüglich FIFA sowie grundlegendes Interesse an dem Spiel deutlich, auf deren Basis die Bewertungshandlungen überhaupt erst stattfinden können. Diese beziehen sich auch auf die Ziehungen einzelner Spieler wie im folgenden, leicht gekürzten Ausschnitt:

G5
 120 B boa RICH:tich geil;
 [...]
 128 KIMmich is schon echt gut eh;
 131 ich mein siebnACHziger (-) das schon echt gut.

Die Ziehung des Spielers wird zunächst stark positiv bewertet, was anschließend hinsichtlich der Spielerleistung bzw. des -werts begründet wird. Das im Anschluss an die Ziehungen gezeigte Team wird ebenfalls ausdrücklich bewertet: „oke das is ECHT gut;“. Dass die bisherigen Bewertungen durchweg positiv ausfallen, ist typisch für das Korpus, denn es zeichnet sich ab, dass bei Pack Openings direkte Spielerbewertungen stets positiv sind und negative Meinungen der Schüler*innen den Ziehungen gegenüber weniger durch explizite Bewertungen, sondern vielmehr paraverbal (z.B. bei Ironie, siehe unten), nonverbal oder durch *Blurtings*¹⁵⁷ wie z.B. *Response Cries* (vgl. Goffman 1981) kommuniziert werden.

Durchgängig negativ bewertet wird hingegen das gezeigte Merchandise eines Let's-Players, das er wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben beworben hat:

G9
 269 B der MERCH ist auch un kreativ;

 G10
 528 C das sieht SCHEIße aus;

Die unverblünten Urteile fügen sich innerhalb der Gruppen ein in negative Bewertungen des Videoinhalts wie auch des YouTubers generell. So unterstellt eine Schülerin aus G10 als FiFaGaming einen Call to Action für Likes tätigt: „is auch n bisschen SELBSTverliebt ne,“. Deutlich wird hier, dass ein Eindruck von Abgehobenheit, das dem bestenfalls ausbalancierten Image zwischen YouTube-Star und gute*r Freund*in entgegenwirkt, unmittelbar sanktioniert wird.

157 Dass *Blurtings*, also ‚herausplatzende‘ Äußerungen, typischerweise bei der Rezeption von Medieninhalten vorkommen, beschrieben sowohl Püschel (1993) als auch Hepp (1998). Durch sie „versichern sich die Zuschauer gegenseitig der Erlebnisqualität der jeweiligen Textstelle, sie *rahmen* den Text *emotional* [Herv. i. O.]“ (ebd.: 62).

Letztlich werden auch die Videos im Gesamteindruck teilweise negativ bewertet. So bewertet ein Teilnehmer den Videoinhalt des Pack Openings noch während der Sichtung als „UNKreativ;“, während ein weiterer bezüglich eines Hauls frustriert verkündet: „alter es ist so LANGweilig;“. Positive Bewertungen betreffen dagegen eher situative Geschehnisse wie Objektpräsentationen und -manipulationen, aber auch die Machart, die Jugendliche an einzelnen Stellen anerkennend hervorheben.

// Wiederholungen

Als weitere pseudokommunikative Handlung der Jugendlichen geraten Wiederholungen in den Blick. Dabei werden wie zuvor bei den Bewertungen Wortbeiträge der YouTuber*innen wiederholt. Diese können sich auf bestimmte Begriffe, Ausrufe, oder Produkt- bzw. Spieler-namen beziehen. Sie werden unter anderem auch getätigt, um einen bestimmten Sprachgebrauch der YouTuber*innen zu kommentieren. So wird beispielsweise ein bestimmtes Wort wiederholt – wie in folgender Sequenz, in der MRS. BELLA den Umgang mit einem Produkt erklärt:

```
G1
097   MB   abmattieren muss mans safe TROTZdem; (-)
098       und n bis[schen SET]ten; (-[-]   ]
099   B       [SAFE.       ]
100       [OAH:]
101   A   SAFE;
```

Die Teilnehmerinnen markieren durch die reine Wiederaufnahme des Begriffs die Wortwahl MRS. BELLAs als bemerkenswert sowie als amüsant. Diese Beobachtung erschließt sich vor dem Hintergrund, dass *safe* einer (oder evtl. sogar mehreren) Jugendsprache angehört, die auch innerhalb der Gespräche von den Jugendlichen genutzt wird. Dass MRS. BELLA als ältere, nicht jugendliche Person vom gleichen Sprachregister Gebrauch macht, könnte für jugendliche Rezipierende irritierend wirken und verschieden bewertet werden. In diesem Fall wird sich über die Verwendung mithilfe der Wiederaufnahme amüsiert, ohne diese tiefer zu besprechen. Ähnlich verhält sich das Irritationsmoment bei dem Gebrauch von unbekannten Formulierungen, wie eine Sequenz im weiteren Verlauf der Videosichtung zeigt, in der die YouTuberin erklärt, dass ein Großteil der getesteten Produkte von derselben Marke ist:

```
G1
534   MB   auch von TARTE; (---)
535       SORry-
536       das ist n richtiges TARTE testing video; [(-]           ]
537   B               [tarte [TESting;]]
538   C               [tarte:   ]
       TESTing;
```

Die Alliteration aus Markenname und Textsortenverweis wird von den beiden Schülerinnen unmittelbar hervorgehoben, wobei die Wortwahl als solche in den Vordergrund rückt. Neben der Tatsache, dass auch hier ein Anglizismus wiederholt wird, ist wahrscheinlich, dass die Jugendlichen die Marke nicht kennen,¹⁵⁸ und ihnen die Wortkombination deshalb als zusätzlich außergewöhnlich erscheint. Die beiden Beispiele verdeutlichen außerdem, dass Wiederaufnahmen auch von mehreren Rezipierenden realisiert werden, wobei sie sowohl aufeinander als auch teilweise simultan erfolgen können. Darüber hinaus treten sie nicht nur bezogen auf den eigenen Sprachgebrauch der YouTuber*innen auf, sondern es werden auch Produktbezeichnungen, oder wie im folgenden Beispiel Farbzeichnungen wiederholt:

G2
 650 MB jetzt nehm ich hier die FARBe-
 651 funny GIRL;
 652 A jetzt [VER-]
 653 C [funny] GIRL; ((lacht))

C setzt knapp nach A zu der Wiederholung an, sodass A ihren Beitrag unterbricht. Sie vollzieht den Beitrag dann erst kurze Zeit später komplett, sodass Cs Kommentar von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen, aber auch wie in den Beispielen zuvor nicht weiter kommentiert wird. Diese Beobachtungen stimmen mit denjenigen von Hepp überein, die er zu Wiederholungen bzw. Repetitionen tätigte. In Rückbezug auf Tannens (1989) Konzeptionalisierung von Repetitionen in Face-to-face-Gesprächen attestiert Hepp ihnen die Funktion einer ironischen/humorvollen Umdeutung (1998: 67), also eine soziale Funktion innerhalb der Rezeptionssituation. Baldauf nennt darüber hinaus verschiedene Gründe wie den „Spaß am Klang fremder Laute oder ungewöhnlicher Worte, Wissensbeweis, spielerische Rollenübernahme u.ä.“ (2001: 74), wobei gerade die erstgenannten für die bisherigen Beispiele einen Teilaspekt ausmachen könnten.

Pseudokommunikative Wiederholungen in Pack Openings beziehen sich dem Fokus dieser entsprechend auf die gezogenen Spielerkarten. Die Jugendlichen wiederholen bei den Ziehungen typischerweise die Verkündungen der einzelnen Spieler:

158 Die Teilnehmerinnen merken negativ an, dass vorrangig „No-name-Produkte“ getestet würden, die ihnen nicht bekannt seien.

G9
 139 FG Gomis, (--)
 140 a:ber [den kriegt man] VIEL:leicht sogar noch für n bisschen
 cash los;
 141 C [Gomis;]

Was hier bedacht werden muss, ist die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen die Spielerkarte selbst sehen und diese im Gegensatz zu den Bezeichnungen von Beauty-Produkten prominent im Mittelpunkt stehen. Die Jugendlichen sind also nicht auf die Nennung der YouTuber*innen angewiesen und daher ist nicht unumstößlich klar, ob sie die Äußerung der YouTuber*innen wiederholen oder die Namen selbst gewissermaßen vorlesen. Da derartige Wiederholungen jedoch meist unmittelbar auf die Äußerungen der YouTuber*innen folgen, ergibt sich die Annahme, dass es sich um Wiederholungen handelt oder die Jugendlichen zumindest die Praktik der Spielerbenennung nachahmen. Das Wiederholen von Spielernamen ist insofern besonders pseudokommunikativ, da es zusätzlich zur Funktion der Wiederholung die Rezeptionshandlungen der YouTuber*innen spiegelt. Ansonsten werden Wiederholungen genutzt, um im positiv überraschten Sinne Erstaunen auszudrücken, z.B. bezüglich eines hohen Spielniveaus oder hochpreisigen Belohnungen. Umdeutungen ins Negative lassen sich ebenfalls finden, dann jedoch bezugnehmend auf die YouTuber*innen anstelle der Spielinhalte. Beispielhaft antworten zwei Teilnehmerinnen aus G10 auf FiFaGamings Call to Action, seinen Shop aufzusuchen, da es eine Autogrammkarte pro Kauf dazu gäbe, abschätzig „autoGRAMMKarten;“ und weiterhin: „wer WILL denn die;“. Die Schülerinnen nutzen die Wiederholung in Kombination mit einer (rhetorischen) Frage, um im Sinne einer Selbstabgrenzung anzuzeigen, dass sie sich nicht als Fans identifizieren und darüber hinaus die Existenz einer interessierten Fanbase als zweifelhaft einschätzen. Gleichzeitig bieten die Äußerungen Gelegenheit, sich innerhalb der Gruppe über den YouTuber zu amüsieren.

Eine weitere genutzte Form, Wiederholungen humoristisch in das Gespräch einzubauen und sich ggf. über die YouTuber*innen auszulassen und dabei Kritik zu üben, ist die Nachahmung, die sowohl als belustigte Imitation als auch als geringschätziges ‚Nachäffen‘ auftritt. Bei letzterem wird die exakte Intonation der YouTuber*innen übernommen und überzeichnet ‚aufgeführt‘. Dies wird oft nicht durch die anderen Gruppenmitglieder interaktiv aufgegriffen, mitunter fügen die Sprecher*innen der Wiederholung jedoch eine weitere Ausführung an, wie im folgenden Ausschnitt:

G2
 269 MB WO:W;
 270 okay WARTet mal [kurz;
 271 C [WO:W;]

272 MB ich] mach nochmal [kurz die ANDere sei]te;
 273 C [die ganze zeit
 immer WOW;]

Im Korpus werden auf diese Weise von den YouTuber*innen oft wiederholte Phrasen und Ausdrücke ‚nachgeäfft‘ und somit Missfallen über den häufigen Gebrauch und Kritik an der Redundanz ausgeübt. Anders verhält es sich bei Imitationen, die durch ein Lächeln oder (gleichzeitiges) Lachen als belustigter Kommentar markiert werden. Bei dieser Form der Nachahmung machen sich die Jugendlichen nicht über die YouTuber*innen lustig, sondern weisen auf eine inhaltliche Komödiantik oder Ironie der ursprünglichen Aussage hin. So etwa bei einem Pack Opening, in dem der YouTuber die nächste Ziehung anmoderiert:

G5
 146 GB Aber (.) wir äh: gucken mal rein;
 147 ich erwart eigentlich nichts JA,
 148 KIMmich [bin ich schon mit relativ zufrieden;]
 149 B [<<:-)>richt_ICH erwarte eigentlich nichts>.]

B verdeutlicht durch die Imitation sein Amüsement über die Aussage, die zum einen auf die im Video zuvor erlebte und B als FIFA-Spieler bekannte Frustration über gezogene Karten anspielt und zum anderen vor dem Hintergrund der Textorte ironisch ist, da es ja gerade um die Erwartung guter Ziehungen geht.

// Syntaktische Vervollständigungen

Als weitere pseudokommunikative Handlung der Jugendlichen kommen syntaktische Vervollständigungen von Aussagen der YouTuber*innen in den Blick. Diese haben vor allem die Funktion, „durch eine witzige Abänderung eine Pointe zu setzen und die Gruppe zu unterhalten“ (Klemm 2001a: 106). Dies zeigt sich z.B. dadurch, dass die Jugendlichen Sätze in eine Richtung vervollständigen, von der sie sicher sein können, dass sie von der weiteren Aussage der YouTuber*innen abweicht oder ihr entgegengesetzt ist, wie bei folgender abschließenden Produktbewertung in einem First Impressions:

G7
 298 AM wie KRASS diese lidschattenpalette funktioniert hat;
 299 (.) ganz unabhängig davon dass das jetzt n WERbevideo ist; (.)
 300 diese palette (.) [is (-)] GROßartig.
 301 B [ist SCHEIße.]

B sollte aufgrund des vorherigen Testverlaufs des Produkts und des sequenziellen Aufbaus der Bewertung völlig klar sein, dass eine positive Bewertung folgen wird. Er nutzt also einen Kontrast als komödiantische Pointe. Ein spezieller Fall syntaktischer Vervollständigung ist folgender:

G1
399 MB und hier kommt das so RUNter;
400 was IST das- [(.)]
401 C [((lacht))]
402 MB das ist [(.) ME]:ga fleck[ig;
403 A [SCHMINke;]
404 C [((lacht))]
405 B [((lacht))]
406 A [((lacht))]

Die syntaktische Vervollständigung läuft isoliert zunächst wie im vorherigen Beispiel ab. Was an dieser Sequenz jedoch interessant ist, ist die vorausgehende nicht-parainteraktive Frage der YouTuberin, auf die in der Vervollständigung eingegangen wird. Nachdem die Teilnehmerinnen allesamt über As Äußerung gelacht haben – auch hier zeigt sich, dass Humor eine zentrale Funktion einnimmt – expliziert A spielerisch rechtfertigend, dass sie auf MRS. BELLAs Frage geantwortet hat: „JA- dumme fragen dumme ANTworten alter;“. Die Frage wird also quasi absichtsvoll als parainteraktiv missverstanden und die eigene Antwort der YouTuberin überschrieben.

// Direkte Ansprache

Direkte pseudokommunikative Ansprachen werden häufig mithilfe des Personalpronomens „du“ realisiert. Sie beziehen sich auf verschiedenste Videoinhalte und bieten mal (scheinbar) hilfreiche Informationen für die YouTuber*innen und erfüllen mal innerhalb der Rezeptionssituation soziale Funktionen. Eine hilfreiche Information ist etwa folgender erinnernder Hinweis durch Schüler B:

G5
106 GB lets GO;
107 ihr wisst beSCHEID ja?
108 nicht vergessen (.) [wenn ihr euch dieses wunderbare gameplay]
aktuell GEBen wollt;
109 B [hhh° du MUSST dich noch-]

GamerBrother hatte zuvor angekündigt, sich noch für die *Weekend League* qualifizieren zu müssen und legt jetzt den Zuschauenden nahe, dies nicht zu versäumen. B setzt nun dazu an, GamerBrother daran zu erinnern, dass dieser sich auch tatsächlich noch qualifizieren muss, was jedoch in diesem Moment geschieht, sodass B den Beitrag nicht zu Ende führen ‚muss‘. Gewissermaßen gibt B jedoch den freundlichen Hinweis an GamerBrother zurück. Dieses Beispiel zeigt gut, wie pseudokommunikative Ansprachen primär an die YouTuber*innen adressiert sein können und weniger an die anwesenden Rezipierenden, die hier dementsprechend keinen Anlass sehen, auf Bs Hinweis zu reagieren. Vielmehr sind derartige Ansprachen Ausdruck einer aktiven, involvierten Medienrezeption.

Anders verhalten sich hingegen direkte Ansprachen, die sich bei Beauty-Videos auf Schmink(zwischen)ergebnisse beziehen und diese kommentieren, z.B. „ja so siehst du voll BEIGE aus alter;“ (Schülerin B aus G2). Derartige Ansprachen weisen zwar die YouTuber*innen auf vermutete Fehler hin, haben aber gegenüber den Anwesenden vielmehr die Funktion, den eigenen Eindruck auf unterhaltende Weise zu schildern. Somit zeigt sich in diesem Korpus der doppelte bzw. dreifache Charakter pseudokommunikativer Aussagen. Diese können folglich „als Züge in der para-sozialen-Interaktion betrachtet werden“ (Püschel 1993: 124), „als Selbstgespräch vor den Mitanwesenden“ (ebd.) oder „als an die anderen Anwesenden gerichtetes Informationsangebot“ (ebd.: 125).

Mitunter werden direkte Ansprachen mit bereits genannten pseudokommunikativen Handlungen kombiniert, etwa mit der Äußerung von Widerspruch, wie in folgendem Ausschnitt:

G2
 288 MB und (1) das sieht überHAUPT nicht aus als hätt ich was-
 289 äh DRAUF gemacht;
 290 [sondern EHer- (-)]
 291 A [DOCH du] [siehst so aus-]
 292 B [<<lachend> DOCH;>]
 293 C [DO:]::[ei:n nur nicht,]
 294 A [das sieht nur so aus]
 als hätts du dir ein (.) [geHAUen oder so, ((lacht))]
 295 B [((lacht))]
 296 C [((lacht))]

As vehementem Widerspruch folgt unmittelbar eine weitere direkt an die YouTuberin formulierte Äußerung, in der sie ihren konträren Eindruck unter Zuhilfenahme eines Vergleichs schildert. Diese Sequenz verdeutlicht, dass pseudokommunikative Äußerungen auch von mehreren Teilnehmenden gleichzeitig getätigt werden – denn Cs ironischer Kommentar ist ebenfalls pseudokommunikativ – und diese genutzt werden, um Meinungs-Konsens innerhalb der Gruppe zu generieren und sich über das Gesehene zu amüsieren (was hier, wie das gemeinsame Lachen zeigt, erfolgreich ist). Dabei ist die Gleichzeitigkeit unproblematisch, da niemand versucht, das (alleinige) Rederecht zu übernehmen (vgl. Püschel 1993: 125). Darüber hinaus stellt sich die Beobachtung heraus, dass auch ohne parainteraktive Ansprache, ähnlich zu stark positiven Bewertungen, auch starke Behauptungen seitens der YouTuber*innen (hochgradig) pseudokommunikative Äußerungen auf Rezeptionsseite zu provozieren scheinen.

Eine direkte Anrede der YouTuber*innen mit Personalpronomen wird zudem durch Nutzung des Akkusativs realisiert. Prominentes Beispiel dafür ist folgender kurzer Ausschnitt:

G4
510 RF verRATti ham wir; (---)
511 ja al[so schon wieder pe_es_GE;]
512 A [JA is schön für dich;]

Der Ankündigung über den Fußballspieler wird mit einer floskelhaften Antwort begegnet, die Desinteresse und Missbilligung ausdrückt und den Eindruck eines Streitgesprächs erweckt. Vereinzelt treten auch nominale Ansprachen auf, die jugendsprachliche Begriffe und Floskeln beinhalten. So erwidert eine Teilnehmerin aus G2 auf MRS. BELLAs Ausführungen zu ihren Falten: „ja digga wenn du dich so SCHMINKST;“ und suggeriert der YouTuberin quasi, dass diese sich nicht über Falten wundern bräuchte, wenn sie sich derartig (oft) schminken würde. Ähnlich verweist ein Schüler aus G11 auf eine für ihn offensichtliche Tatsache, die von der YouTuberin explizit gemacht wurde. So erwidert er auf BarbaraSofies Argumentation, ein pulvriges Dusch-Produkt sei mit nassen Händen in der Anwendung unpraktisch: „ach unsere hände sind in der dusche NASS, no shit SHERlock;“. Diese eher herablassenden aber auch leicht belustigten Ansprachen zeigen zwar zum einen, dass eine gewisse Höflichkeit in pseudokommunikativen Ansprachen ausbleibt, zum anderen jedoch, dass die Jugendlichen ein Sprachregister wählen, welches die YouTuber*innen als Peers auf Augenhöhe kennzeichnet.

// Aufforderungen

Direkte Ansprachen werden auch als Aufforderungen realisiert. Diese werden teilweise mithilfe kurz angebundener Imperative formuliert. Ein Beispiel dafür ist die befehlsmäßige Äußerung „mach ma A_es_em_er;“, die ein Schüler aus G11 auf das akustisch deutlich wahrnehmbare Öffnen von Produktverpackungen hin an BarbaraSofie richtet. Durch diese Anspielung auf die Textsorte ASMR verdeutlicht er sowohl seine Präferenz dieser im Gegensatz zu Beauty-Fist-Impressions sowie die semiotische Nähe des *Unpackings* zu ASMRs. Gruppenmitglieder, die ebenfalls mit ASMRs vertraut sind, verstehen somit die scherzhafte Anspielung. Da seine Äußerung jedoch zunächst von den anderen unkommentiert bleibt (die anderen Teilnehmer diskutieren derweil den Preis des Produkts), wiederholt der Schüler: „HALlo a_es_em_er;“. Durch die Voranstellung des Aufmerksamkeits einfordernden „Hallos“ wird unmittelbar evident, dass die Äußerungen – anders als diejenigen, mit denen sich die Rezipierenden das Gesehene primär selbst erschließen, – vorrangig an die Mit-Rezipienten adressiert sind.

Aufforderungen werden außerdem gelegentlich in Verbindung mit einer vorausgehenden Frage kombiniert. So fragt ein Schüler aus G11 die YouTuberin, die ein *Body Scrub* vorstellt: „was is body SCHRAPP; erKLÄR mal;“. Die fehlerhafte Aussprache ist dabei darauf zurückzuführen, dass der Teilnehmer die Produkt-

bezeichnung ablesen konnte, die YouTubern selbst jedoch den Begriff „Peeling“ verwendet. Die Frage ist dementsprechend zumindest in der Hinsicht ernsthaft gestellt, dass der Schüler die Antwort anscheinend tatsächlich nicht kennt. Hier wird durchaus aufrichtig fehlende Informationsdichte kritisiert. Bei allen Aufforderungen wird jedoch klar, dass sie im Sinne eines *role-makings* (vgl. Hepp 1998: 66; Teichert 1973) spielerisch provozierend geäußert sind und anderen Rezipierenden die eigene Meinung deutlich machen.

// Fragen

Wie im letzten Beispiel bereits erkennbar, stellen die Rezipierenden pseudokommunikative Fragen an die YouTuber*innen. Zum einen handelt es sich wie bei der Nachfrage bezüglich des *Body Scrubs* um Verständnisfragen, die oft aus der Kombination aus dem Fragewort ‚Was‘ + der Verbform ‚is(t)‘ eingeleitet werden und sich auf die in Beauty-Videos gezeigten Produkte beziehen. Sie können allerdings auch konkretisiert ausformuliert werden. So fragt eine Teilnehmerin aus G1 bei einer Produkthanwendung ungläubig nach „das ist für die AUGENbrauen,“ und zeigt somit sowohl quasi der YouTuberin als auch ihren Mitschülerinnen ihre Irritation hinsichtlich des Einsatzes des Produkts. Dass derartige Nachfragen innerhalb der Rezeptionssituation hochgradig soziale Funktion einnehmen, verdeutlicht in diesem Fall die Reaktion der Mitschülerin C, die durch ihre Äußerung – „achSO;“ – kennzeichnet, dass sie ebenfalls von einer anderen Funktionsweise ausgegangen ist. Die Teilnehmerinnen erschließen sich somit das Gesehene gemeinsam und bedienen dabei Sprachhandlungsmuster, die dem Handlungsfeld der Verständnissicherung zuzuordnen sind (vgl. Klemm 2001a: 88f). Neben Verständnisfragen, die auf Produkte abzielen, werden Nachfragen bezüglich der von der YouTuberin durchgeführten Handlungen und verbalen Verweise getätigt, wie in folgender Sequenz von G2:

G2
 598 MB also mit vie:l mühe und geduld geht das SCHON,
 599 WEIL-
 600 SEHT ihr [das-]
 601 C [WAS]geht;

Teilnehmerin C verdeutlicht, dass ihr der gemeinte Verweis des Akkusativobjekts aus MRS. BELLAs Äußerung unklar ist und fragt nach Präzisierung dessen. Dementsprechend teilt sie ihren Mitschülerinnen ihre Verständnislücke mit. Darüber hinaus kann Cs Äußerung nicht nur als aufrichtige Frage, sondern als Kritik an MRS. BELLAs unpräziser Beschreibung des Produktauftrags interpretiert werden. Generell zeigt sich, dass ernsthafte Nachfragen, zumindest solange sie pseudokommunikativ formuliert sind, im Korpus einen geringeren Anteil ausmachen,

als solche, die vorrangig scherzhaft gestellt werden. Deutlich wird diese Beobachtung anhand von Fragen, die in der 2. Person Singular an die YouTuber*innen adressiert sind, wie folgende Frage bezüglich des Gebrauchs einer bestimmten Mascara:

G1
 568 MB und wie ihr WISST-
 569 ich benutz ja immer die [(--) exTENDED play-]
 570 C [die sieht echt SCHRECKlich aus;]
 571 MB von MAC;
 572 die es ja leider auch nicht mehr so GIBT;
 573 die ist ja jetzt irgendwie geBOgen [und-]
 574 A [warum] beNUTZT du die dann
 eh,

As beinahe provozierende Frage zielt zunächst darauf ab, ihr eigenes Unverständnis in spielerischer Aufregung auszudrücken, worauf die anderen Teilnehmerinnen amüsiert reagieren können. Sie macht allerdings ebenfalls darauf aufmerksam, dass potenziell an der Mascara interessierte Zuschauende diese vorgestellte Version nun nicht nachkaufen können, sodass sie der YouTuberin eine falsche Auswahl an genutzten Produkten vorwirft. Es wird außerdem implizit deutlich, inwiefern das Nachkaufen gezeigter Produkte oder zumindest die Möglichkeit dessen von den Jugendlichen als selbstverständlich gegeben und relevant angesehen wird. Während diese ‚Warum-Frage‘ somit anteilig ein ernsthaftes Anliegen aufweist, sind andere vorrangig rhetorisch und zum Amüsement der anderen Anwesenden gestellt. Beispielsweise fragt eine Schülerin aus G2 die YouTuberin, die gerade Lidschatten großzügig über ihr Augenlid verteilt: „warum machst du nicht direkt noch die AUgenbrauen mit;“. Derartige Fragen verdeutlichen in erster Linie die Einstellung der Jugendlichen zum Geschehen, wobei Geschmacksurteile und – wie in diesem Fall – kritische Einschätzungen, die die eigene Expertise zur Schau stellen, getätigt werden.

Bei Fragen an die YouTuber*innen sowie bei direkten Ansprachen und Aufforderungen wird besonders deutlich, dass die sprachlichen Handlungen zwar in pseudokommunikativer Weise Redebeiträge darstellen, die Face-to-face-Interaktionen imitieren, jedoch gleichzeitig in selbiger – zumindest unter Freund*innen – unwahrscheinlich wären oder anders als scherzhaft markiert werden müssten.

// Ironische Kommentierung

Während viele der bisherigen besprochenen pseudokommunikativen Äußerungen der Jugendlichen oft durchaus einen ironischen Unterton hatten und somit als scherzhaft markiert wurden, zeichnen sich andere Äußerungen durch ihre durchgehend ironische Formulierung aus, bei der unmittelbar deutlich wird, dass das jeweils Gegenteilige gemeint ist. Diese ironischen Kommentare be-

ziehen sich oftmals auf Beobachtungen der Jugendlichen, die besonders dann angesprochen werden, wenn sie von denen der YouTuber*innen divergieren. So lautet etwa ein ironischer Kommentar auf die Beschreibung eines *Lipglosses*:

G2
 749 MB null KLEbrig;
 750 nur was mich bisschen stört ist der geRUCH;
 751 A GAR nicht klebrig;
 752 KLEBT hier nicht zusammen oder so;

A markiert ironisch Dissens zu der (unironischen) Einschätzung MRS. BELLAs, die sie durch ihre eigene, ebenfalls ironisch formulierte Beobachtung ergänzt. Ähnlich wie gerade im Rahmen der Analyse direkter Ansprache beschrieben, wird auf starke Behauptungen, deren Widerlegung über die Bildebene den Zuschauenden unmittelbar zugänglich ist, mit Einspruch reagiert, der hier unter Nutzung von Ironie spielerisch erwidert wurde (wobei A mit „hier“ die Mundwinkel der YouTuberin meint).

Ironische Kommentare werden auch dann getätigt, wenn eine von den Jugendlichen angenommene erwünschte Rezeptionsweise oder genauer eine bestimmte gewünschte Reaktion nicht der ihren entspricht. Folgender Ausschnitt veranschaulicht diesen Fall gut, in dem die YouTuberin die letzten von ihr eingekauften Produkte vorstellt:

G11
 415 BS sind (.) DIEse (.) kleinen (.) mischungen hier;
 416 einmal für (.) vegane falafeln UND- (.)
 417 geMÜse bratlinge; (.)
 418 man (.) MISCHT dafür [einfach] nur di_en [inhalt mit wasser-
]
 419 A [MH_HM;]
 420 [hab ich auch noch
 NIE] in meinem leben gesehen;

A drückt auf ironische Weise offenbar unbeeindruckt sein Desinteresse aus, wobei er zeigt, dass er eine anscheinend von ihm angenommene erwünschte enthusiastische Reaktion nicht aufbringt und darüber hinaus gleichzeitig deutlich macht, dass er den Videoinhalt für überflüssig hält.

Neben diesen längeren Kommentaren wird Ironie auch in kürzeren Blurtings genutzt. Auch diese mimen eine erwünschte Reaktion und drücken gegenteilige Empfindungen aus. So werden Erläuterungen zu Produkten oder zu Rabattcodes beispielsweise mit einem trockenem „WOW,“ (Schüler aus G7) kommentiert. Derartige kurze Kommentierungen treten auch unmittelbar hintereinander auf oder werden von einzelnen Sprecher*innen wiederholt:

G7
046 AM ich WEIß auch garnich was ich noch ehm-
047 ZU der foundation sagen soll;
048 [weil] ich die schon so LAN[ge benutz]e-
049 B [TOLL.]
050 A [JA.]
051 AM dass ihr (.) dass SIE euch wahrscheinlich [schon ausn-]
052 A [((lacht))]
053 AM ausm [HALS raus]hängt;
054 B [TOLL.]

Die ironische Bewertung von B zeigt dessen Geringschätzung gegenüber Alycia Maries Ausführungen, wobei sie gleichzeitig einen fehlenden Informationswert dieser kritisiert. Auch der scherzhafte Verweis der YouTuberin darauf, dass regelmäßig Zuschauende bereits von der ständigen Erwähnung des Produkts genervt sein könnten, wird mit der gleichen Äußerung abgetan, die wiederum spielerisch eine genervte Haltung ausdrückt. As Zustimmung sowie sein Lachen veranschaulichen, dass ironische Kommentare auch interaktiv aufgegriffen und durch den Ausdruck von Amüsement gewürdigt werden. Mitunter werden sie außerdem abwechselnd von mehreren Sprechenden getätigt und das Geschehen somit kollaborativ ironisch bewertet, wobei die Empfindungen und Meinungen der Jugendlichen zu den gesichteten Inhalten unmittelbar deutlich werden.

// Lachen

Wie sich in einigen der vorherigen Beispiele bereits zeigte, lachen die Jugendlichen während der Sichtungen oft aufgrund witziger Äußerungen ihrer Mitschüler*innen. Allerdings lässt sich an anderen Stellen erkennen, dass das Lachen pseudokommunikativ an die YouTuber*innen gerichtet ist. Ein Grenzfall ist dabei sicher das Lachen über eine konkrete Äußerung der YouTuber*innen, das auch zum Auslachen werden kann. Deutlicher pseudokommunikativ sind lachend getätigte Äußerungen wie in folgendem Ausschnitt:

G2
010 MB und DIEse foundation-
011 erinnert mich tatsächlich A:N- (.)
012 ä::hm (-) meine JUgend; [((lacht))
013 C [(<<lachend> WAS?>)]
014 MB weil] da hatten wir auch
immer so richtig DICke foundations,

Cs gestellte Nachfrage zeigt, inwiefern Belustigung und Irritation in knappen Äußerungen durch Lachen markiert werden. Dass der Zusammenhang zwischen einem Schminkprodukt und Jugenderinnerungen der Teilnehmerin nicht klar ist, hängt zum einen damit zusammen, dass die Erklärung der YouTuberin erst im nächsten Schritt folgt. Zum anderen zeigt C dadurch auch, dass sie die sentimentale Verknüpfung nicht nachvollziehen kann. Durch Lachen bzw. durch *lachendes*

Sprechen (vgl. Schwitalla 2001) wird also auch auf Aussagen Bezug genommen, die den Jugendlichen sonderbar oder absurd erscheinen. In diesem Zusammenhang gerät auch das gesprochene Lachen in den Blick, das im Gegensatz zu den vorherigen Varianten nicht von tatsächlichem Lachen begleitet wird:

G4
 001 RF der KANN gerne mal unten in der beschreibung [vorbeischaun;
 002 C [HA_hahahahahaha
 hahahaha-]
 003 [ich hasse PLAY]station;
 004 RF nutzt auch gerne den drei prozent] [DIScount code-]

Der Teilnehmer spricht jede Konsonant-Vokal-Silbe des Lachens einzeln, sodass klar wird, dass er nicht tatsächlich belustigt ist. Vielmehr zeigt er somit ironisch markiert, dass für ihn der Vorschlag des YouTubers, sich unter dem in der Videobeschreibung gelisteten Link FIFA-Points für die Playstation zu kaufen (denn darauf verweist RF hier), nahezu absurd ist. Dementsprechend erklärt er unverzüglich seine Abneigung bezüglich der Spielkonsole. Während dieser Form des Lachens der Dissens zwischen rezipierender Person und You-Tuber*in im Vordergrund steht, sind sich die beiden Seiten gelegentlich einig über den humoristischen Gehalt einer Situation. Inwiefern die Situation aller ‚Beteiligten‘ gleich eingeschätzt wird, veranschaulicht die folgende Sequenz, in der die YouTuberin ihre Augenbrauen schminkt bzw. ihr dies anteilig missglückt:

G2
 489 MB ((lacht)) SCHEIße; (-)
 490 A [((lacht))]
 491 MB [((lacht))]_ah ich hab [so lange] nicht mehr mit
 Augenbrauen[puder gearbeitet;
 492 B [((lacht))]
 493 A [<<lachend> die sieht aus als hätte sie zwei
 BAlken;>]
 494 MB ich SEH- [(1)]
 495 A [((lacht))]
 496 C [((lacht))]
 497 MB was IS:: das::,]
 498 ((lacht)) einfach zwei komPLETT verschiedene augenbrauen; (.)

Während im ersten Beispiel von Auslachen die Rede sein konnte, lachen die Teilnehmerinnen hier eher mit der YouTuberin zusammen. An dieser Stelle wird die Verknüpfung von parainteraktiver Einbindung der YouTuber*innen und pseudokommunikativer Äußerungen der Jugendlichen offenbar. Denn auch wenn As unter Lachen getätigte Beobachtung nicht direkt an die YouTuberin adressiert ist, entsteht ausgehend von einer Sichtungssituation, in der die Gruppenmitglieder das Videogeschehen ständig und u.a. pseudokommunikativ kommentiert haben, nun eine ausgelassene Situation, in der sie sich gemeinsam amüsieren.

// Spotten

Im Rahmen der Analyse ist immer wieder deutlich geworden, dass die Jugendlichen neben ehrlichem Interesse an und Austausch über das Videogeschehen, Äußerungen tätigen, die auf herablassende Weise Geringschätzung gegenüber den Textsorten oder den einzelnen YouTuber*innen ausdrücken. Am deutlichsten wird diese abwertende Haltung der Zuschauenden jedoch bei spottenden Aussagen, die das Gesehene ins Lächerliche ziehen. Ein Beispiel für eine spottende Äußerung ist die folgende, die inhaltlich auf eine Aussage der YouTuberin Bezug nimmt und ausgehend von einer sichtbaren Objektmanipulation formuliert wird:

G1
 231 MB ich hab Ewigkeiten-
 232 kein Augenbrauenpuder mehr benutzt;
 233 aber jetzt grade wo ichs beNUT[ze,]
 234 B [SIEHT] man;

Bs kritische Beobachtung lässt unmittelbar auf ein negatives Urteil des Schminkauftrags schließen. Das fachliche Können der YouTuberin, die in Sachen Make-up Expertin sein sollte, wird somit infrage gestellt.

Andere spottende Aussagen betreffen weniger die Fähigkeiten der YouTuber*innen, als vielmehr einzelne Aussagen. Im Zuge dessen werden auch Äußerungen getätigt, die verdeutlichen, inwiefern die Jugendlichen die Videoinhalte als unpassend oder überflüssig ansehen. Eine Teilnehmerin erwidert auf eine Test-Sequenz eines *Bronzing*-Produkts, das für das Tragen im Sommer empfohlen wird:

G2
 330 MB aber: wenn man ÄH:: jetzt im sommerurlaub ist-
 331 und wie gesagt eigentlich n (.) keine foundation wirk[lich
 trägt-
 332 C [SCHÖN;
 333 IST aber kein sommer;]
 334 MB oder] HIGHLIGHTER-

Ihrer abfälligen ironischen Bewertung folgt der Hinweis auf die aktuelle Irrelevanz des Anwendungstipps respektive der Produktvorstellung, sodass C ihre Einstellung zu den Videoinhalten für die anderen Gruppenmitglieder erkennbar ausdrückt. Die Herausstellung von divergierenden Einstellungen und Empfindungen ist oft Bestandteil spottender Äußerungen. Beispielsweise erwidert ein Schüler aus G7 auf Alycia Maries Bekundung, dass sie besonders gespannt auf den Test eines besonderen Produkts sei: „JA ich nich;“. Der Schüler zeigt durch diese Kontrastierung sein Desinteresse dem Produkt und gewissermaßen auch dem gesamten Video gegenüber, während er sich gleichzeitig von der Gruppe interessierter Zuschauender abgrenzt. Spottende Äußerungen werden folglich meist

konfrontativ formuliert, können sich aber gleichzeitig spielerischen Humors bedienen, der teilweise auch von den anderen Anwesenden mit Lachen quittiert wird.

Dass Spotten eine beliebte Rezeptionshandlung von Zuschauenden ist, wurde bereits für andere Kontexte untersucht, wobei sich die Forschung vor allen Dingen auf die Rezeption von Werbung bezieht, bei der generell eine Menge an „negativen Äußerungen“ mit „abfälligen Gestus“ (Ayaß 2001: 210) getätigt werden würden. Derartige Äußerungen würden eine niedrige emotionale Involviertheit zeigen, sodass sie „der kommunikativen Form des Mokierens“ (ebd.), wie sie Christmann und Günthner (1999) beschrieben hätten, ähneln würden, bei der „mit halblauter Stimme oder gar leisem Lachen die Werbung kommentiert wird“ (Ayaß 2001: 210). Die bei Ayaß beschriebenen verbalen Handlungen, die sie als Mokieren fasst, ähneln den hier für die YouTube-Rezeption festgestellten, wobei diese im Unterschied mitunter lauter und somit in der Situation prominenter realisiert werden sowie sich in stärkerem Maße pseudokommunikativ direkt an die Medienpersonen richten.

Über diese konfrontativen einzelnen Aussagen hinaus, werden Vergleiche genutzt, um sich über das Gesehene lustig zu machen. Diese werden oft innerhalb der Gruppen aufgenommen und weitergeführt, um Konsens über die Einstellungen zum Video sicherzustellen. Zum Beispiel meint ein Teilnehmer aus G7, die sich schminkende Alycia Marie würde nach dem Schminken ihrer Augen so aussehen, „als hätte sie zehn jahre nicht mehr geSCHLAFen,“. Sein Mitschüler setzt hingegen Vergleiche an wie: „sieht aus wie son geSPENST.“, woraufhin der dritte Teilnehmer den Vergleich zustimmend weiterführt: „ich dachte GRUFti sei out,“.

Diese Äußerungen der Jugendlichen ähneln dem von Holly beschriebenen Lästern als „einer beliebten und häufigen Zuschaueraktivität“ (1996: 102), wobei in den von ihm untersuchten Gesprächen eher *über* die Medienpersonen gelästert wird, anstatt dass sie wie hier pseudokommunikativ eingebunden werden. Dass diese Aktivität beliebt ist, wird auch bei Klemms (2001a) Ausführungen deutlich, der sowohl Lästern als auch Spotten gleich mehreren Handlungsfeldern fernsehbegleitenden Sprechens zuteilt, nämlich dem Handlungsfeld des „Bewertens“ (ebd.: 109) und dem „sich vergnügen“ (ebd.: 100). Neben der Mitteilung von Einstellungen, trägt sich in den Fokusgruppen über die YouTuber*innen lustig zu machen letztlich auch zur Belustigung bei. Besonders hervorzuheben ist außerdem die Schlagfertigkeit, mit der die Jugendlichen die YouTuber*innen ansprechen. Wie bereits bei anderen pseudokommunikativen Handlungen zeigt sich eine gewisse herablassende Art und Weise der Äußerungen. Somit werden

kontraproduktive Lesarten“ (Ayaß 2001: 210) an den Tag gelegt, die bei der Rezeption von Werbung aufgefallen sind und sich auch für Influencing zeigen;

In solchen kontraproduktiven Lesarten des Spots zeigt sich nicht nur, daß Rezipienten den Spot kreativ nutzen und/oder ihn ironisch bis widerständig lesen. Sie sind produktive Zuschauer im Sinne von Mikos (1994), aber gegen den Text – also kontraproduktiv. Doch scheint in dieser zugleich ‚arroganten‘ Haltung, dem Spot überlegen zu sein, eine gewisse trotzigte Haßliebe zum Ausdruck zu kommen (ebd.: 215).¹⁵⁹

Diese Hassliebe oder die Freude am Ausdruck von Missfallen zeigt sich auch in den Fokusgruppen, besonders über spottende Äußerungen, aber auch im Zusammenhang mit anderen pseudokommunikativen Handlungen wie z.B. dem Gebrauch von Ironie, bei Widersprüchen oder Aufforderungen an die YouTuber*innen. In einigen Gruppen reicht diese Ambivalenz allerdings über diesen Befund hinaus. In diesen werden, auch wenn Spott häufiger auftritt, nicht durchgängig herablassende oder konfrontative Äußerungen getätigt, vielmehr wechseln sie sich mit anderen (pseudokommunikativen) sprachlichen Handlungen ab, die auch positive Urteile beinhalten und von Interesse an den Videoinhalten zeugen. Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass Spott in dieser Ausprägung, der sich pseudokommunikativ direkt an die Medienpersonen richtet, nur den Beauty-YouTuberinnen zuteilwird. Diese Beobachtung ist für die Analyse von Gender im Hinterkopf zu behalten.

// Mitfiebern

Im Gegensatz zu oben beschriebenen widerspenstigen Äußerungen sind in den Fokusgruppengesprächen genauso Passagen zu beobachten, in denen die Jugendlichen interessiert in die Videoinhalte involviert sind und dementsprechende sprachliche Handlungen vollziehen. Diese ähneln besonders bezüglich der FIFA-Pack-Openings den von Klemm beobachteten Handlungen, Vermutungen zu äußern (vgl. Klemm 2001a: 92) oder Mitzuraten (ebd.: 107). Bei Pack Openings liegen ähnliche Handlungen insofern nahe, dass bei den Ziehungen von Spielerkarten schrittweise Hinweise geliefert werden, um welchen Spieler es sich handelt. Diese können von den Zuschauenden ausgewertet werden und als Grundlage für eigene Vermutungen dienen. Hierbei ist anzumerken, dass auch in den Gruppen, in denen sich weniger für die FIFA-Videos interessiert wird, zwischendurch immer wieder mitratende Äußerungen getätigt werden.

159 Siehe außerdem Winter (1995) zum produktiven Zuschauer und der Medienaneignung von Horrorfilmen.

Beispielsweise kommentieren die Jugendlichen in G4 bei bekannten Inhalten wie Spielern oder Vereinen das Geschehen, sodass sie Äußerungen wie „oh le-wanDOWski (.) lewandowski;“ (Schüler A), „BOAH das ne gute karte;“ (B) oder „braSIlien;“ (C) in das Gespräch eingliedern und dabei hin und wieder ihre Mitschüler unterbrechen. Bei den Beauty-Videos werden hingegen eher das Schminkeergebnis antizipierende Äußerungen getätigt, die sich mit Gesprächen über videoferne Themen oder durch die Videoinhalte angestoßene Themen abwechseln. Beispielsweise prophezeit eine Teilnehmerin aus G2: „locker die versaut sich jetzt das geSICHT;“ woraufhin ihre Mitschülerin erwidert: „hoffentlich NICHT;“. Derartige nebenherlaufende Kommentierungen des Videos zeigen bereits ein gewisses Maß an Involviertheit in die Videoinhalte.

Diese Involviertheit erlangt in anderen Gruppen ein Ausmaß, das von einem deutlich höheren Immersionsgrad zeugt und sich in Äußerungen zeigt, die am treffendsten als ein *Mitfiebern*¹⁶⁰ beschrieben werden können. Bei Pack Openings werden dementsprechend u.a. die Spieler-Ziehungen aufmerksam verfolgt und kommentiert. Wie sich dies während der Sichtung niederschlägt, wird im folgenden Beispiel deutlich:

G5
 114 GB ich mach einfach kommentarlos auf und zieh heung-min SON; (3)
 Mu Musik wird lauter
 115 GB [oh KIMmich;]
 116 B [‘hh KIMmich;]
 117 GB [LETS go,]
 118 B [AL-]
 119 GB alter das hat was geBRACHT;
 120 B boa RICH:tich geil;

Die simultanen identischen Äußerungen des Spielernamens von GB und B demonstrieren unmittelbar den Eindruck, den diese und ähnliche Sequenzen liefern: den eines zeitgleichen Pack Openings von Zuschauer und YouTuber, in dem beide die gezogene Spielerkarte gleichzeitig wahrnehmen und kommentieren. Neben dem Ausrufen im Spiel angezeigter Spielernamen werden auch im Voraus Vermutungen über die Karten geäußert – sowohl vom YouTuber als auch vom Zuschauer:

160 Dass Mitfiebern eine eigene Rezeptionspraktik darstellen kann, machen die Jugendlichen in den Gesprächen deutlich. Beispielsweise erklärt ein Teilnehmer von G4, als er von den Let’s-Plays erzählt, die er gerne schaut: „und man fiebert halt auch mit denen so mit“. Die immersive Qualität von YouTube-Videos wird ebenfalls hervorgehoben: „dann guck ich mir einfach ‘n YouTube-Video an und entspann mich dabei und versetz’ mich in die Situation da dort hinein“ (Teilnehmer aus G7).

G5
 191 GB ich will nur EIN[mal ein] walkout [aus elite bekommen;]
 192 B [warte] [BOA;;]
 Mu Musik wird lauter
 193 GB JA:.,
 194 B WALKout-
 195 GB [WALKout,]
 196 B [jetzt kommt-](.)
 197 WER-
 198 GB SPAnien; (.)
 199 B SPAnier.
 200 GB wahrscheinlich sechsn[achziger ASpas;]
 201 B [SCHPA 'hh-]
 202 GB aber der fluch is geBROCHen [freunde;]
 203 B [AL:ter;]
 204 GB wir haben ein WALKout aus [nem dreier in formset;]
 205 B [AL:ter;]
 206 GB nach glaub ich [FÜNF] oder sechs mal [wo wir elite erreicht haben;]
 207 B [DA;]
 208 [iago ASpas der kommt da
 dann-
 BOA;]
 209 GB [es IS (.)] möglich,
 210 B [der is RIChtich gut;]

Der Ausschnitt zeigt, inwiefern parallel zu der gesamten Ziehung eines Spielers der Zuschauer ‚gemeinsam‘ mit dem YouTuber an den gleichen Stellen die gleichen Zeichen, etwa für einen *Walkout*, deutet und sich, nachdem die Identität des Spielers offenbar ist, erfreut über diesen zeigt. B tätigt hier neben den spielerbezogenen Aussagen auch eine Vielzahl an Interjektionen, die verdeutlichen, dass er sowohl gänzlich involviert als auch beeindruckt von der Ziehung ist. Analog dazu fiebert er auch bei schlechteren Ziehungen mit. Dass er zwischendurch auf Walkouts hofft, verdeutlicht sein Interesse an guten Ziehungen und somit auch ein Hoffen für und mit dem YouTuber.

Die Einschätzung darüber, ob es sich um einen Walkout handelt oder nicht, ist auch in anderen Gruppen, die etwas weniger involviert sind, zu beobachten. Dort werden die Einschätzungen jedoch meist in kurzen Äußerungen getätigt (z.B. „WALKout;“ oder „kein WALKout;“ – Teilnehmer aus G9) und sind mal korrekt und mal fehlerhaft. Der Moment, in dem sich entscheidet, ob Spielerkarten besonders hochpreisig sind, scheint also auch auf Rezeptionsseite von besonderem Interesse zu sein. Außerdem ist auf die Kategorie Gender vorausgreifend anzumerken, dass mitfiebernde Einschätzungen über Spielerkarten in den Gesprächen ausschließlich von den Jungen getätigt worden sind. Das scheint darin begründet, dass die teilnehmenden Mädchen selbst FIFA spielen und die Hinweise, die für oder gegen einen Walkout sprechen, nicht kennen.

Bezüglich mitfiebernder Äußerungen von Mädchen ist allerdings ersichtlich, dass sie in Bezug auf Schminkprozesse in Beauty-Videos ebenfalls auftreten.

Beispielhaft wird das im folgenden Ausschnitt deutlich, in dem die Teilnehmerinnen zusehen, wie die YouTuberin Lidschatten aufträgt:

660 YT ich geh aber TROTZdem nochmal- (-)
[...]
662 mit nem KLEIneren pinsel;
663 und geh [nur am (-)-(-) WIMpernkranz entlang;



Ko A hält sich beide Hände vor den Mund
664 B [NICHT lila;]
665 C [hä aber locker sieht das am ende voll
SCHÖN aus-
666 wenn die die WIMpern dann auch noch gut gemacht hat mit son
bisschen-]
667 YT (2)]

Anhand dieser Sequenz kommen gleich mehrere relevante Punkte in den Blick: Zunächst zeigt B durch ihren Ausruf ihre Involviertheit in den Schminkauftrag sowie ihre Meinung bezüglich der Farbauswahl. Darüber hinaus verdeutlicht As erstaunte Gestik wie auch nonverbal mithilfe dieser Ausdrucksressource affektierte Teilhabe ausgedrückt wird. Cs Beitrag weist wiederum erneut auf das bei Beauty-Videos häufig auftretende Antizipieren von Schminkergebnissen. Ferner drückt sich die Involviertheit in Beauty-Videos insbesondere über kontinuierliche Bewertungen des Schminkauftrags bzw. der Ergebnisse aus.

Äußerungen, die unter Mitfiebern zählen, sind sicherlich nicht in dem Sinne als pseudokommunikativ zu fassen, als sie in direkter Ansprache an die YouTuber*innen erfolgen. Ähnlich zu parainteraktiven Handlungen der Medienpersonen kommen jedoch auch auf Rezeptionsseite Äußerungen in den Blick, die eine gemeinsame Situation nachstellen. Während ein Großteil der Äußerungen, die von den Jugendlichen getätigt werden und die YouTuber*innen nicht direkt ansprechen, an die anderen Anwesenden adressiert ist, zeichnen sich die hier besprochenen Äußerungen dadurch aus, dass sie erstens als Blurtings von den Anwesenden keinen weiteren Redebeitrag fordern, sondern eher selbstbezogen sind, und zweitens dem Antizipationsverhalten der YouTuber*innen nachkommen. Während YouTuber*innen also versuchen, ihre Zuschauenden in eine geteilte Situation einzubinden, binden die Teilnehmenden die YouTuber*innen gewissermaßen auch in ein gemeinsames Gespräch ein.

8.7 Metakommunikative Verweise auf Pseudokommunikation

Dem Erhebungssetting ist es geschuldet, dass die Jugendlichen teilweise Videos sehen, die sie in ihrer Freizeit nicht gewählt hätten. Mitunter machen die Teilnehmer*innen dieser Gruppen auf ihr Missfallen der Videoinhalte explizit aufmerksam, wie in vorherigen Kapiteln bereits erkennbar wurde. Über diese Bemerkungen hinaus sind jedoch auch andere Aussagen der Teilnehmenden aufschlussfähig, die der Erhebungssituation geschuldet sind und auf eben diese referieren. So wird etwa der Arbeitsauftrag, sich das Video anzusehen, von den Jugendlichen thematisiert:

G4
 458 RF IMmernoch;
 459 aber Higuaín [--) ist ist saftig;
 460 A [ham wir überhaupt EINmal gehört was er gesagt
 hat?]
 461 RF ist DICK;
 462 LETZ]tes [zwölftausend fünfhunderter pack;]
 463 B [nein der der spricht auch voll LEIse] im gegensatz
 zum andern ton;

A verweist auf vorherige Gespräche der Gruppe und legt nahe, dem Arbeitsauftrag nicht nachgekommen zu sein. Auch wenn B das vermeintlich ungenügende Zuhören (denn die Schüler beziehen sich immer wieder auf den Videoinhalt und von dem YouTuber getätigte Äußerungen) einer schlechten Akustik zuschreibt und nicht dem willentlichen Weghören, wird hier ein Gespräch über das Gespräch geführt. Diese metakommunikativen Verweise auf das Gespräch treten oft als Revision vorheriger Sequenzen auf. So bemerkt die Teilnehmerin B aus G1, nachdem sich in der Gruppe über die YouTuberin und das Make-up ausgelassen wurde, ironisch: „vor allem die ganze zeit nich am HAten;“. Die eigenen sprachlichen Handlungen, vor allem negative und spottende Äußerungen, werden somit als den Teilnehmerinnen bewusst markiert. Das eigene Verhalten wird dadurch selbstkritisch gerahmt und gleichzeitig die Ernsthaftigkeit des vorherigen „*Hatens*“ sowie der gesamten Sichtungssituation gelöst.

Besonders interessant ist, dass auch die Pseudokommunikativität der Äußerungen von den Jugendlichen explizit angesprochen wird. So greift eine Teilnehmerin eine pseudokommunikative Äußerung ihrer Mitschülerin wie folgt auf:

G1
 252 A [((lacht))
 253 das ist wieder SO- [(.)]
 254 C [((lacht))]
 255 MB oder SO; (-)

256 [es ist super (-- pigmentIERT,]
 257 A [die dritte stimme aus dem NICHTS;]

Die „dritte Stimme“ ist in dem Fall die ihrer Mitschülerin, die als zusätzliche, unerwartete dritte Instanz verstanden wird, neben den anderen beiden Parteien – der YouTuberin und der Zuschauerin. Sie wird nicht nur als unerwartet, sondern auch irritierend gezeichnet, da sie „aus dem Nichts“ kommend nicht lokalisierbar ist, zumindest nicht für die YouTuberin. A legt also nahe, dass die YouTuberin erstens nicht mit einer direkten pseudokommunikativen Ansprache rechnet und diese zweitens auch nicht verorten kann. Somit schafft A in ihrer Aussage das Paradoxon, das der YouTuberin die Wahrnehmung pseudokommunikativer Ansprache zuspricht unter zeitgleichem Verweis auf deren Unmöglichkeit.

Dass sich in den Gruppengesprächen auch im Kontext von pseudokommunikativen Äußerungen um Meinungskonsens bemüht wird, wurde bereits im Lauf der Analyse deutlich. Dort wurde Pseudokommunikation entweder nicht weiter aufgegriffen oder aber zustimmend thematisiert und/oder mit Lachen honoriert. In einer Gruppe stößt einem Teilnehmer die Kommentierung eines Mitschülers jedoch negativ auf, sodass es in der Gruppe zu einer Auseinandersetzung über die Art und Weise der Videokomentierung und die eigentliche Aufgabe während der Sichtung kommt. Es kommt zu folgender Sequenz:

G7
 300 AM diese palette (.) [is (-)] GROßartig.
 301 B [ist SCHEIße.]
 305 C wir repräsentieren unsere SCHULE B.
 307 B JA;
 309 C <<ironisch>kraftausdrücke sollten möglichst umGANGen werden.>
 311 B JA is mir doch egal.
 312 ich darf doch [(.) sagen was ich WILL über das video.]
 313 C [dir ist scheinbar IRgend-
 314 dir ist scheinbar IRgend-]
 315 B MEInungsfreiheit in deutschland.
 316 HALT stopp.
 320 C dir is scheinbar Alles egal ne?
 322 B JA.
 325 C WOW.
 327 B könn ja von mir gerne hörn dass ich das BLÖD finde.
 332 es IST halt so.

Das Transkript wurde um die Beiträge von AM gekürzt.

Bs pseudokommunikative syntaktische Vervollständigung wird von C gerügt. Dabei werden die Umstände der Erhebung in den Vordergrund gerückt, indem C auf den schulischen Kontext verweist und dadurch nahelegt, dass bestimmte Rezeptionsweisen und Kommentare, in dieser speziellen Situation unangemessen sind. Auch wenn sein Hinweis zur Vermeidung von Kraftausdrücken ironisch ähnliche Anleitungen zitiert, verteidigt sich B, wobei auch er neben ernsteren

Argumenten (vgl. Zeile 315) scherzhaft auf politische Debatten und Popkultur¹⁶¹ verweist und die Auseinandersetzung somit entschärft. Spannend ist an diesem Gesprächsausschnitt auch Bs Begründung auf Cs provozierende Frage hin, in der deutlich wird, dass er durchaus davon ausgeht, dass andere seine Äußerungen im Anschluss der Sichtung anhand der Aufnahme hören würden. Durch den Gebrauch des Plurals wird deutlich, dass er sich nicht nur auf die Diskussionsleitung, sondern auch auf spätere potenzielle Hörer*innen (oder Leser*innen) bezieht. Dieses geäußerte Bewusstsein zeigt, dass sich der Schüler auch hinsichtlich der pseudokommunikativen Äußerungen bewusst war, dass diese potenziell von anderen Abwesenden wahrgenommen werden könnten. Das bedeutet, dass pseudokommunikative sprachliche Handlungen hier in einem weiteren Sinne mehrfachadressiert sind und sich nicht nur auf die YouTuberin und die Anwesenden beziehen, sondern auch auf eine teilweise unbekannte Forschungsinstanz. Dementsprechend müssten hier auch die Gesprächskreise bzw. die Konstellation des Gesprächs¹⁶² um diese Instanz erweitert werden. Dass auch die Diskussionsleitung in dieser Gruppe als stets anwesend mitgedacht wird, zeigt sich in einer weiteren Sequenz. Die Situation spitzt sich zu und ausgehend von einem pseudokommunikativen Widerspruch des Schülers B kommt es zu folgendem Schlagabtausch:

G7
 228 AM [es ist WUNder]schö::n,
 229 A [<<lachend> JA>;]
 230 B NEIN: ist es nicht;
 235 C wirts dir nicht eigentlich irgendwann LANGweilig-
 236 den schieß da auch noch zu kommentTIERN?
 240 A ja kann ich mir DENken;
 243 B [ich WEIß-]
 244 C [ich hab B] gefragt;
 246 B JA;
 247 ich f_die frage ist warum man sowas MACHT,
 251 warum macht man nich einfach was (-) [was informaTives was-
]
 252 C [JA,
 253 warum kommentiert man es] zwanzig miNuten lang,
 255 hh [du hast jetzt langsam ALLES dazu gesagt was du dazu fin-
 dest B.]
 256 B [ich FRAG mich wer diese- (-)
 257 ja ich frag mich wer diese LEUTE] sind [die-]

161 Er bezieht sich u.a. auf eine Folge der Serie Frauentausch und das (gekürzte) Zitat eines Protagonisten: „Halt stopp! Jetzt red' ich!“.

162 Holly und Baldauf machen unter Verweis auf Burgers (1990) Metapher unterschiedlicher Kommunikationskreise darauf aufmerksam, dass bei der Rezeption von audiovisuellen (TV-)Inhalten weniger von geschlossenen Kreisen, sondern (vor allem vor dem Hintergrund von Parainteraktion und Pseudokommunikation) eher von verschiedenen Konstellationen der beteiligten Akteur*innen die Rede sein kann (vgl. 2001: 41–44).

- 258 C [und] wir werden
gleich sowieSO ein fragebogen bekommen;
- 262 B JA;
264 die zwanzig minuten irgend ne KÄcke gucken,
266 wo sich irgend so_n ko[misch]es MÄdchen-
267 A [MHM.]
269 C sie hört ZU.
276 B BUNte fa-
277 A [((lacht))]]
278 B [ja is MIR doch egal;
279 irgendwelche (-) irgendwelche BUNten farben ins gesicht
g_schmiern und sa und das kommentiert;]
280 C <<lachend> is MIR doch egal;>

Das Transkript wurde um Äußerungen von AM gekürzt.

C kritisiert erneut Bs Kommentierung, woraufhin B diese nun präziser als zuvor begründet, indem er das Thema auf sein Unverständnis für interessierte Zuschauende lenkt. C agiert konfrontativ und präzisiert noch einmal die Adressierung seines ersten Turns, was es B schwieriger macht, nicht auf die Äußerung einzugehen. Außerdem verweist er erneut auf die Erhebungssituation, indem er einen Fragebogen antizipiert. Damit legt er nahe, dass die Kommentierung seines Mitschülers sowie dessen pseudokommunikative Äußerungen vor allen Dingen dessen Meinung ausdrücken sollen, die auch in einem Fragebogen geschildert werden könne. Die Funktion der Einstellungsmitteilung pseudokommunikativer Äußerungen wird folglich erkannt. Außerdem sind ihm Bs Beiträge offensichtlich unangenehm, sodass diese Sequenz verdeutlicht, dass Pseudokommunikation nicht nur zur Belustigung oder zur Feststellung eines Meinungskonsens innerhalb der Gruppe führen kann, sondern auch als Störfaktor und Auslöser für Streitgespräche wirken kann.

Als B sich abwertend gegenüber Interessierten äußert, erfolgt der Hinweis auf die Diskussionsleitung durch C „sie hört ZU.“. B gibt sich daraufhin uneindrückt, worauf C lachend reagiert und die Situation somit wieder entspannt ist. Durch Cs Äußerung wird allerdings seine Annahme nahegelegt, dass die DL der von B genannten Gruppe angehört und sich somit durch dessen Äußerungen angesprochen oder angegriffen fühlen könnte. Da diese Annahme untrennbar mit dem Gender der DL verknüpft ist, welches der Teilnehmer auch anzeigt, wird auf dieses Beispiel im nächsten Kapitel (9) zurückgekommen, in dem es darum geht, inwiefern Gender als Kategorie in den Gruppengesprächen auftritt.

8.8 Zusammenfassung // Pseudokommunikation während der Gruppensichtungen

Bei der Analyse von Pseudokommunikation hat sich gezeigt, dass hochgradig parainteraktive Äußerungen der YouTuber*innen grundsätzlich als solche erkannt werden und auf sie – wenngleich nicht ernsthaft – reagiert wird. Parainteraktion funktioniert also dahingehend, als ihre Bemühung erkannt wird. Sie kann allerdings in dem Sinne bezogen auf einen Teil der Gesprächsdaten als gescheitert angesehen werden, da sie nicht als ernstes Kontaktangebot aufgefasst wird, auf dem langfristig eine parasoziale Verbindung aufgebaut werden kann.

An anderen Stellen war Parainteraktion jedoch erfolgreich, besonders bei einem multimodalen Zusammenspiel parainteraktiv genutzter Ressourcen bei interessierten Zuschauenden, die trotz einer gewissen Gruppendynamik pseudokommunikativ handelten. Über die parainteraktiv beschriebenen Handlungen hinaus zeichnete sich ab, dass (starke) Behauptungen ebenfalls (starke) pseudokommunikative Äußerungen sowie (starke) Bewertungen oftmals (starke) Gegenbewertungen provozieren. Insgesamt zeigte sich eine Vielzahl pseudokommunikativer Handlungen, die auf mal mehr und mal weniger parainteraktive Videosequenzen folgten.

Generell stellte sich außerdem heraus, dass sich die Form der Pseudokommunikation, aber auch die Frequentierung je nach Interesse der Jugendlichen in die Videothemen unterscheidet. So ist Pseudokommunikation oft auch eine spielerische Aktivität. Zudem hängt sie schlichtweg davon ab, ob die Teilnehmer*innen einer Gruppe eher mitteilungsstark oder eher zurückhaltend sind. In einer Gruppe äußerten sich zwei Teilnehmerinnen beispielsweise während der Videosichtung überhaupt nicht zu dem gezeigten Video, obwohl sich im Nachhinein herausstellte, dass sie privat ähnliche Videos rezipieren und es eher positiv bewerten. Darüber hinaus haben sich an einigen Stellen genderpräferenzielle Tendenzen herausgebildet. Um diese und weitere genderspezifischen Ausprägungen von Pseudokommunikation wird es im nächsten Kapitel gehen.