

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Ausgabe 97 (2024)

Themenheft

Reden · Schreiben · Handeln

Festschrift für Helmut Gruber

Hg. v. Martin Reisigl, Jürgen Spitzmüller, Florian Grosser, Jonas Hassemer, Carina Lozo und Vinicio Ntouvlis

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2024

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Florian Grosser, Jonas Hassemer & Carina Lozo

Redaktioneller Beirat: Markus Pöchtrager & Stefan Schumacher

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BL078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

Inhalt

Einleitung vii

I. Dramatis Personae

Jürgen Spitzmüller

Im akademischen Theater

Inszenierungen von Expertise und ihrer 'Außenwelt' 3

Vinicio Ntouvlis

Interactions and/with Supportive Supervisors

Conversation Analysis for the Young and Digitally Inclined 21

Gunter Senft

Die IPrA, Helmut und ich 35

II. Diskurs – Identität und Konflikt

Rudolf de Cillia/Ruth Wodak

Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten 1995–2015/
2020 53

Wolfgang Ulrich Dressler/Katharina Korecky-Kröll/Hans Basbøll

Expressive and Intensifying Adjective Compounds in Austrian German
and Danish in a Scale of Aggressiveness of Insulting Speech Acts ... 85

Manfred Kienpointner

Argumentationsnormen im Spannungsfeld von rationalem Ideal und
Konfliktaustragung im Alltag

Argumentation Norms Between Rational Ideal and Conflict Resolution
in Everyday Life 97

Peter Muntigl

Conflict Talk in the 21st Century 119

Elda Weizmann

Conveying Irony Through Minimally-Contextualized Quotations and Their Textual Environments 135

Jef Verschueren

Political Positioning and Academic Complicity

A Case of Plausible Deniability in Nationalistic History Writing . . . 155

III. Genre – Kontext und Reflexivität

Anita Fetzer

Quotation

Data and Metadata Across Discourse Domains 185

Shing-Lung Chen

Vergleich obligatorischer Handlungen in Einleitungen deutscher und chinesischer linguistischer Zeitschriftenartikel 201

Brigitta Busch

Forschungsvignetten

Eine randständige Textsorte im wissenschaftlichen Schreiben 221

Ying Tong/Chaoqun Xie

Recontextualizing Through Gestures

Modifying the Interactional Spaces in Hybrid Communicative Contexts 237

Martin Reisigl

Wie das Bildwörterbuch von Duden das Verhältnis von Natur und Gesellschaft darstellt

Eine ökolinguistisch inspirierte Kritische Diskursanalyse 265

IV. Reden und Schreiben – Lehren und Lernen

Monika Dannerer

“also wenn (.) ich als schüler einen text schreibe der ähm keine (.) funktion hat ...”

Zur nicht-prototypischen Verwendung von ich im Diskurs 297

Eva Vetter/Julia Renner

Reden übers Sprachenportrait

Ein konversationsanalytischer Blick auf ko-konstruierte Interaktionen zwischen Schüler*innen 319

Julia Hüttner/Ute Smit

Collaborative Student Writing in English-Medium Business Studies

On the Use of Cognitive Discourse Functions as an Analytic Tool . 343

Benedikt Lutz

Der Weg zur Master-Thesis

Ein Erfahrungsbericht 363

Birgit Huemer

Wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule

Herausforderungen im Kontext der Mehrsprachigkeit und aktueller technologischer Entwicklungen 377

Barbara Seidlhofer

Translinguale wissenschaftliche Kommunikation/Translingual academic communication 403

V. Into the Great Wide Open

Theo van Leeuwen

Images of the future 421

Einleitung

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 97 (2024): vii–x

Zweifellos ist die Pensionierung des Kollegen, den wir mit dieser Festschrift ehren, hochverdient, doch manche Kolleg:innen lässt man halt nur sehr ungern ziehen. Helmut Gruber ist einer der Menschen, die man sich vom Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien nicht wegdenken kann, weil sie gefühlt ›immer schon da‹ waren. Natürlich stimmt das nicht ganz, aber es kommt der Wirklichkeit doch sehr nahe. Denn das Institut für Sprachwissenschaft wurde in den frühen 1970er-Jahren gegründet und Helmut Gruber war in verschiedenen Rollen seit den 1980er-Jahren mit dabei: zuerst als Student, der 1988 sein Studium der Angewandten Sprachwissenschaft als Magister Artium abgeschlossen hatte (zwei Jahre zuvor allerdings schon in seinem zweiten Fach Psychologie promoviert wurde), schon seit 1987 dann auch als Universitätsassistent und Universitätsdozent, im Anschluss an die Habilitation (1995) außerordentlicher Professor (seit 1997) und zuletzt (seit 2019 und bis zur Pensionierung ab Oktober 2024) als Universitätsprofessor. Die vielen institutionellen Rollen, die er dabei durchlaufen hat, wollen wir hier gar nicht alle nennen. Aber man kann sagen: Helmut Gruber hat die Institution durchdrungen wie kaum ein anderer.

Dabei war und ist Helmut Gruber immer ein Angewandter Sprachwissenschaftler mit Leib und Seele. Man kann ihn in verschiedenen Phasen seiner Karriere mit vielen Themengebieten dieses breiten Fachbereichs in

Verbindung bringen – Gebieten, die er durch seine Arbeit stets aktiv mitgeprägt hat: mit der Kritischen Diskursanalyse, mit der Politolinguistik, mit der Medienlinguistik, mit der systemisch-funktionalen Linguistik und Soziosemiotik, mit der Erforschung akademischen Schreibens, mit der linguistischen Konfliktforschung. Vor allem aber steht er in enger Verbindung mit einer Form der linguistischen Pragmatik, die Sprache und Kommunikation als diskursiv und gesellschaftlich gerahmte und die Gesellschaft mitkonstituierende Form des Handelns begreift. Institutionalisiert ist dieses Verständnis von Pragmatik in der *International Pragmatics Association* (IPrA), der Helmut Gruber von Anfang an eng verbunden war – »meine Familie«, wie er selbst es gerne ausdrückt –, zuletzt und bis heute als verantwortlicher Herausgeber der verbandseigenen Zeitschrift *Pragmatics*.

Reden und *Schreiben* als Formen des *Handels* bilden daher auch die thematische Klammer dieser Festschrift, die übrigens als Sonderheft jener Zeitschrift erscheint, in der Helmut Grubers erste wissenschaftliche Publikation zu finden ist.¹ Weitere sechs Aufsätze in und ein ganzes Beiheft der WL² sollten folgen. Wir ehren Helmut Gruber also bewusst in dem Rahmen, in dem seine beeindruckende akademische Karriere begonnen hat und in der man jedenfalls über die frühen Jahre (bis 2003) hinweg die thematische Bandbreite seiner Arbeiten sehr schön abgebildet sieht.

Auch die Beiträge, die in diesem Heft versammelt sind, spiegeln diese Bandbreite sowie auch das breite internationale Netzwerk, dessen aktiver Teil Helmut Gruber ist. Beiträger:innen zu finden war uns ein Leichtes, ja, wir mussten, um die Festschrift in einem fassbaren und machbaren Rahmen zu halten, im großen Kreis derer, die mit Helmut Gruber wissenschaftlich verbunden sind, eine Auswahl treffen, die die vielen Facetten und Arenen seines Wirkens möglichst gut abbildet. Und

1 Helmut Gruber, Erwin Huijceck & Lina Schicho. 1983. Konfliktaustragung und Konfliktstrategien in einer Fernsehdiskussion. *Wiener Linguistische Gazette* 31/32, 121–146.

2 Helmut Gruber & Ruth Wodak. 1992. *Ein Fall für den Staatsanwalt? Diskursanalyse der Kronenzeitungsberichterstattung zu Neonazismus und Verbotsgesetznovelle in Österreich*. *Wiener Linguistische Gazette*, Beiheft 11.

obwohl der Zeitrahmen, den wir den Beiträger:innen am Ende anbieten konnten, alles andere als komfortabel war, war die Resonanz überwältigend. Für Helmut Gruber, so haben wir wieder einmal erfahren, schreibt jede:r gerne etwas (»für Helmut immer!«) – entsprechend freuen wir uns, mit diesem Heft auch ein breites Spektrum pragmlinguistischer Forschung vorlegen zu können, so wie es dem Geehrten auch gebührt.

Das Heft umfasst insgesamt 21 Beiträge, die wir in fünf Teile entlang der thematischen Dimensionierung *Reden · Schreiben · Handeln* gruppiert haben. Wir beginnen mit einer Reihe von Beiträgen, die das Forschungsfeld Helmut Grubers aus einer reflexiven Perspektive, sein Wirken in verschiedenen Rollen und Persönliches in den Mittelpunkt stellen (*I. Dramatis Personae*). Es folgt eine Reihe von Beiträgen, die man im Bereich der Politolinguistik, der kritischen Diskursanalyse und der Konfliktforschung verorten kann (*II. Diskurs – Identität und Konflikt*). Die Beiträge im dritten Teil widmen sich diskurs- und metapragmatischen Aspekten und diskutieren Musterhaftigkeit, Generizität, Kontextualisierung und Reflexivität in verschiedenen Zusammenhängen (*III. Genre – Kontext und Reflexivität*). Im vierten Teil (*Reden und Schreiben – Lehren und Lernen*) versammeln wir Beiträge, die kommunikative Praktiken im schulischen und akademischen Kontext in den Fokus rücken. Der kurze fünfte und letzte Teil öffnet den Blick in die Zukunft, die wir uns bei Helmut Gruber mit Tom Petty als *great wide open* vorstellen. Auch wenn das Lied der *Heartbreakers* nicht in jeder Hinsicht zu Helmut's Biographie passt (Helmut hat im Lauf seines akademischen Lebens gegen so einiges rebelliert, aber nie war er ein *rebel without a clue* wie der arme Eddie in Tom Pettys Song), so wünschen wir im doch von Herzen vor allem dies: *The sky [shall be] the limit [...] – The future [shall be] wide open!*

Wir hoffen und wissen, dass diese Zukunft natürlich nicht nur aus Angewandter Sprachwissenschaft besteht, wären aber doch froh, wenn wir Angewandten nicht ganz in Vergessenheit geraten würden. Unter dieser Prämisse, lieber Helmut, lassen wir dich dann doch – ehrlich! – gerne ziehen.

Wir schließen mit dem Dank an alle, die am Zustandekommen dieser Festschrift beteiligt waren, dem Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, natürlich den Beiträger:innen nicht zuletzt für ihre

speditive und zuverlässige Mitarbeit unter wie gesagt nicht ganz komfortablen Rahmenbedingungen sowie namentlich Rudi de Cillia, der diese Festschrift maßgeblich mit initiiert und im Hintergrund stetig und mit wertvollen Ratschlägen begleitet hat.

Wien 9., Sensengasse 3a, im Oktober 2024

Die Herausgeber:innen

Teil I

Dramatis Personae

Im akademischen Theater

Inszenierungen von Expertise und ihrer ›Außenwelt‹

Jürgen Spitzmüller*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 97 (2024): 3–20

Abstract

Dass die akademische Welt ein formidables Theater mit mal mehr komödien-, mal mehr tragödienhaften Zügen ist, wissen nicht nur die, die dort in verschiedenen Rollen tätig sind, nur allzu gut: Inszenierungen durchziehen und konstituieren den akademischen Alltag. Die öffentliche ›Aufführung‹ von Expertise wird hierbei umfassend *kommunikativ* vollzogen – sie emergiert aus kommunikativen Praktiken, in denen Genres, kommunikative (und das heißt: nicht nur sprachliche) Stile, Habitus, Interaktionsweisen und nicht zuletzt auch Zuschreibungen und Erwartungen (*Kommunikationsideologien*) zentral sind. Dieser Beitrag beleuchtet die Vorder-, Hinter- und Neben Bühnen (Goffman 2011 [1959]) und das (Wunsch-)Publikum des ›akademischen Theaters‹.

Schlagwörter: Performativität, Wissenschaftsbetrieb, Indexikalität, Kommunikationsideologien, Sprachwissenschaft

* Jürgen Spitzmüller, Institut für Sprachwissenschaft, 1090 Wien, juergen.spitzmueller@univie.ac.at.

1 Vorspiel auf dem Theater

Es ist schwerlich zu leugnen: Linguisten lassen sich einteilen in solche, die Linguistik machen, und solche, die über Linguistik reden. (Grewendorf 1993: 116)

Dieses Verdikt ist Teil einer für die (Germanistische) Sprachwissenschaft berühmt gewordenen Kontroverse, in der (einmal mehr) die Frage, was denn der ›Gegenstand der Sprachwissenschaft‹ sei¹, verhandelt werden sollte. Geplant war die Debatte ursprünglich als Podiumsdiskussion auf der Jahrestagung der *Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft* 1993. Da aber der Dissens zwischen den eingeladenen Diskutanten Ludwig Jäger, Manfred Bierwisch und Günther Grewendorf bereits im Vorfeld offenbar als zu groß erachtet wurde, kam die Podiumsdiskussion nicht zustande, und die Diskussion wurde in die medial mehr Distanz versprechende *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* verlegt.² Am Ende war die als ›Jäger-Grewendorf-Bierwisch-Debatte‹ in die Annalen des Fachs eingegangene Kontroverse dennoch großes Theater.

Die von Grewendorf vorgeschlagene Aufteilung von »Linguisten« [sic!] in diese zwei Phänotypen ist natürlich alles andere als wertfrei gemeint. ›Echte‹ Linguist:innen, so lässt sich implizieren, reden nicht über Linguistik, sie machen Linguistik! Damit folgt Grewendorf einer in der Wissenschaft tief verwurzelten Selbstbeschränkung, die der Soziologe Günter Burkart (2003) als »Thematisierungstabu« bezeichnet hat und wie folgt charakterisiert:

De nobis ipsis silemus – »Von uns selber schweigen wir«. Dieses Wort von BACON, das KANT seiner Kritik der reinen Vernunft voranstellte, [...] bringt zum Ausdruck, dass für die moderne Wissenschaft, wo es um die »Sache« und nicht um die »Person« gehe, »streng genommen eine Schweigepflicht« herrsche; »zumindest ist das Reden von sich selber problematisch« ([...][Kohli 1981: 428]). Das Produkt des Autors, der wissenschaftliche Text, soll ja »als

1 Vgl. etwa Ortner & Sitta (2003) und Agha (2007).

2 Vgl. den initiierenden Beitrag von Jäger (1993a), die Repliken von Bierwisch (1993), Grewendorf (1993) und Habel (1993) sowie die Jägers Re-Replik (1993b).

Ergebnis des Waltens einer überpersönlichen Instanz« (S. 433) erscheinen, objektiviert, gelöst von der Subjektivität des Autors, von seinem biographischen und sozialen Kontext [...]. (Burkart 2003)

Performativer hat dies der Freiburger Historiker Gerhard Ritter 1961 ausgedrückt:

Ein Professor soll durch seine Schriften wirken, die für sich selbst sprechen müssen, nicht aber sich selbst gewissermaßen auf die Bühne stellen und vor unbekanntem und unsichtbarem Betrachter produzieren. Das Persönliche ist unwichtig, das wissenschaftliche Werk allein wichtig. (Ritter 1966, zit. n. Etzemüller 2019b: 10)

Diesem Ethos folgend hätte der vorliegende Beitrag gar nicht geschrieben werden dürfen. Aber der Autor bekennt sich gerne als einer der von Grewendorf abqualifizierten ›Linguist:innen, die über Linguistik reden‹ – beziehungsweise, vielleicht noch schlimmer, als einer, die der Meinung sind, dass die Linguistik über sich selbst reden muss, um zu verstehen, was sie treibt und antreibt.

Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass das akademische Feld durch und durch performativ ist: Niemand würde eine Prüfung erfolgreich bestehen, einen Bewerbungsvortrag – das berühmte ›Vorsingen‹ – überstehen, einen Drittmittelantrag durch die Begutachtung bringen, ein Paper lancieren, einen Vortrag aufs Podium bringen oder auch nur ein *Conference Dinner* ohne Frustration durchleben, ohne Kenntnis davon, welche Rolle dabei jeweils erwartet wird und wie diese zu spielen ist.

Allerdings wird diese Performativität gerne kaschiert. Wenn wir von ›Performanz‹ in der Wissenschaft reden, denken wir gerne an ›Outputraten‹, ›Drittmittelsummen‹, ›Ziel- und Leistungsvereinbarungen‹ und dergleichen. So verweist *Google*, wenn man dort nach *Wissenschaft* und *Performance* sucht, als einen der ersten Treffer auf eine Seite des österreichischen *Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, auf der von ›Leistungsvereinbarungen‹, ›Qualitätssteigerung‹, ›Steigerung der Prüfungsaktivität‹, ›Erhöhung der Internationalität und Mobilität‹ und nicht zuletzt von ›Maßnahmen bei Nichterfüllung‹ die Rede ist.³

³ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/Leistungsvereinbarungen.html> [Abruf am: 4.3.2024].

Wir alle sollen also möglichst gut performen – »volle Häuser machen«, wie es schon Max Weber in *Wissenschaft als Beruf* treffend ausgedrückt hat (Weber 1994 [1919]: 475) –, dabei aber, jedenfalls, wenn man dem weit verbreiteten Bild von Wissenschaft folgt, möglichst nicht als Performer:innen in Erscheinung treten.

Thomas Etzemüller (2019b: 10) spricht treffend von einer »Invisibilisierung« von Wissenschaftler:innen, die sich etwa in dem berühmten (gleichwohl nie vollständig durchgehaltenen und in der Praxis wohl inzwischen auch deutlich rückläufigen) »Ich-«, »Du-« und »Erzähltabu« sowie in zweiter Linie auch im »Metapherntabu« (Kretzenbacher 1995; für eine pragmalinguistische Einordnung vgl. Gruber 2003: 34) manifestiert. Burkart, der dieses Tabu für sinnvoll hält, verteidigt es mit einer Kampf- und Bühnenallegorie:

Um persönliche und kontextuelle Spuren zu tilgen, führen die Autoren einen Kampf mit ihrem Autoren-Ich. [...] Nur im Vorwort darf dieses Ich noch einmal auf die Bühne treten, aber sobald das Stück beginnt, spielt der Autor nicht mehr mit. (Burkart 2003)

Eine weitere Folge des »Selbstthematierungstabus« ist, so Etzemüller, dass selbst Wissenschaft, die Performativität zum zentralem Gegenstand hat, ihre eigene Performativität vielfach nicht in den Fokus nimmt:

Mittlerweile hat die Performanzforschung so ziemlich jede Profession unter die Lupe genommen [...]. Nur eine Profession glänzt durch Abwesenheit – die Wissenschaft. Sie selbst beschweigt sie, wie Logan Wilson bereits 1942⁴ festgestellt hatte. [...] Für die Wissenschaft gilt das Paradox: Sie beansprucht, alles objektiv und empirisch zu durchleuchten und lässt weltanschauliche oder politische Interventionen nicht gelten, formuliert für sich selbst jedoch ein »Thematierungstabu« (Günter Burkart): Lege sie die Bedeutung sozialer Faktoren für die wissenschaftliche Arbeit offen, verliere sie ihre Aura. (Etzemüller 2018: 1075)

Allerdings gilt dies nur, wie man einschränken muss, für die »Hauptbühne« wissenschaftlicher Performanz (und ihre Vorder- und Hinterbereiche

4 Vgl. Wilson (1964 [1942]).

bzw. die grauen Übergangszonen zwischen diesen; vgl. zu letzterem Meyerowitz 2010 [1990]: 77–79), zu der über die von Goffman in zeitgenössisch typischer Beschränkung (vgl. dazu Spitzmüller 2012) ausschließlich avisierten mündlich-kopräsenten Interaktionen (siehe etwa Goffman 1973 [1961]) natürlich auch die für wissenschaftliche Performanz zentralen spatio-temporal »zerdehnte[n]« (Ehlich 2007 [1984]: 542) skripturalen Präsentationspraktiken zu zählen sind (vgl. dazu grundlegend Hermanns 1980).

Auf den zahlreichen »Nebenbühnen« ist die eigene Performativität sehr wohl Thema. Die (häufig von Insider:innen verfassten) Wissenschaftssatiren (vgl. Košenina 2003) und Campusromane bezeugen dies genauso wie nahezu jedes beliebiges Konferenzdinner, auf denen die Akteur:innen ja gerne und ausführlich über das Theater reden und klagen, deren Teil sie selbst sind (vgl. dazu bspw. Schwanitz 1998; Peter 2010; Clark 2003; Breidbach et al. 2019).

Auch Paratexte wie Vorworte sind Teil solcher Nebenbühnen. Sie sind von den genannten »Tabus« zumeist genauso ausgenommen wie bestimmte mündliche Gattungen (Abschiedsvorlesungen, Laudationes) und periphere Textsorten wie wissenschaftliche Biographien und (jedenfalls teilweise) auch Festschriften (vgl. Kretzenbacher 1995: 27–28).

Zu den Nebenbühnen zählen mittlerweile weiters auch die Fortbildungsprogramme, die die Universitäten im Zuge des ökonomischen Performanzimperativs inzwischen weit aufgespannt haben und in denen Wissenschaftler:innen aller Statusgruppen, insbesondere aber Nachwuchswissenschaftler:innen und dort noch besonders Frauen, aufgerufen werden, ihre Performanz zu »optimieren« – neben allem anderen, was sie leisten sollen (vgl. Griem 2019; Kaldewey 2019; Niemann 2020).

Im letzteren Fall freilich wird »Performanz« ebenfalls häufig in einem Kontext von »anatomischer Politik« (Foucault 2005 [1981]) verstanden. Es geht also darum, dass die akademischen Akteur:innen permanent an sich selbst arbeiten, um hochgradig »effektive« und »funktionale« Subjekte zu werden bzw., mit Bröckling (2007), »unternehmerische Selbst«. So versprechen Fortbildungsprogramme, das »Potenzial richtig auszuschnöpfen«, etwas »effektiv zu kommunizieren«, den »personal impact« zu

steigern usw.⁵ – ein Vokabular, wie wir es auch aus Kreativitäts- und Selbstoptimierungsratgebern gut kennen (vgl. hierzu Niemann 2018).

Besonders illustrativ in dem Zusammenhang ist ein rezentes Angebot der Universität Innsbruck, das freilich nicht nur an Universitätsangehörige gerichtet zu sein scheint. Dort heißt es:

Auf Basis seiner Erfahrungen beim *Race Across America* – dem härtesten und längsten Radrennen der Welt – vermittelt Prof. [N] zwischen Extremsport, Management und einer erfolgreichen Lebensführung. In 11 Lektionen zeigt er, was Sie vom Extremsport lernen können, um Spitzenleistungen in Beruf und Leben zu erzielen. Der Workshop vermittelt wertvolle Erkenntnisse über das »High Performance Mindset« und behandelt Themen wie das Setzen großer Ziele, die Wahl der richtigen Strategien sowie die Bedeutung eines starken »Warums« als Antrieb für große Ziele und Erfolge.⁶

Hier wird akademische Performanz zum Hochleistungssport. Dass solche Darstellungen keine Ausnahme sind, hat Kaldewey (2019) herausgearbeitet, der in dem Zusammenhang treffend von einer »Sportifizierung« (2019: 144) des Wissenschaftsbetriebs spricht.

Doch trotz dieser vielen »Nebenbühnen«, auf denen Performativität und Performanz in der Wissenschaft eine so zentrale – und für die Akteur:innen offensichtlich existenzielle – Rolle spielen, wird Performativität im Kernbereich der Wissenschaft häufig ausgeblendet – und zwar selbst, wie bereits ausgeführt, in der Wissenschafts- und Professionsforschung, in der die Wissenschaft als performatives Feld zumeist ebenfalls allenfalls auf der Nebenbühne zur Betrachtung kommt.

In diesem Beitrag soll die These plausibilisiert werden, dass dieses Ausblenden der wissenschaftlichen Performativität integrativer Teil der akademischen Performativität ist. Es soll aber sogleich nachgeschoben werden, dass diese Invisibilisierung nicht pauschal alle Bereiche der

5 All diese Beispiele entnehme ich dem internen Fortbildungsangebot der Universität Wien.

6 <https://www.uibk.ac.at/de/weiterbildung/wirtschaft/das-high-performance-mindset/> [Abruf am: 4.3.2024].

Wissenschaft und nicht alle Fächer und Fachbereiche gleichermaßen betrifft (man denke an ›reflexive‹ und bewusst auch subjektive Formen der Wissenschaft wie die Autoethnographie), und dass sie wohl immer auch prekär ist und war. Denn das ›Invisibilisierungsgebot‹ kollidiert immer wieder mit anderen Ideologien, etwa mit den bereits genannten neoliberalen Ideologien der Selbstvermarktung, die Robert Niemann (2020) in seiner Studie zum ›postkritischen Wissenschaftssubjekt‹ herausgearbeitet hat, oder mit reflexiv-kritischen Wissenschaftsideologien, die oft mit einer Subjektzelebration einhergehen. Diese Verflechtungen aufzuzeigen übersteigt jedoch den Rahmen dieses Beitrags.

2 Invisibilisierung und die »voice from nowhere«

Zum diskursiven Rahmen, in dem akademische Performativität verortet ist, gehört die zumindest in westlichen Wissenschaftskulturen tief verankerte Vorstellung, dass Forschung und Erkenntnis von individuellen Interessen und Positionen abzukoppeln und damit zu ›de-subjektivieren‹ sei.

Seine bekannte Ausprägung hat dies in der auch für die ›moderne‹ Sprachwissenschaft identitätsstiftenden Gegenüberstellung von *Objektivität* und *Subjektivität* gefunden, die in dieser Form zunächst von der Aufklärung propagiert wurde und sich dann im Empirismus des 19. Jahrhundert als dominante diskursive Grundfigur (zum Konzept vgl. Busse 1997) verfestigt – dabei aber auch immer wieder verändert – hat (vgl. Daston & Galison 2007). ›Echte‹ Wissenschaft hat demnach *objektiv* – allein vom Objekt ausgehend – zu sein und alles Subjektive ist zu vermeiden.

In der Linguistik wurde dies bekanntlich noch spezifiziert auf das Oppositionspaar *deskriptiv* – *präskriptiv*, demzufolge Linguist:innen Sprache nur ›objektiv‹ zu beschreiben, keinesfalls aber ›subjektiv‹ zu bewerten haben (vgl. etwa Lyons 1995 [1968]: 44). Wie Cameron (1995: 5) argumentiert, ist diese taktische Oppositionsbildung Teil einer »Grenzpolitik« (Bogner 2005), in der die ›Außenwelt‹ des ›Laientums‹ (welches Sprache bewerte) rigide abgekoppelt wird von der ›Innenwelt‹ der Sprach-

Expert:innen (die Sprache nur beschrieben), was deren Expertise und letztlich auch ihre Existenz legitimiert (vgl. dazu Spitzmüller 2005).

Dies entspricht der Projektion ›moderner‹ Wissenschaft, die Zygmunt Bauman (1987: 4) mit der Figur des *legislators* metaphorisiert hat, welche autoritative Aussagen aus einer überlegenen, objektiven Position heraus macht und damit einen Blick auf Gegenstände und Sachverhalte zu eröffnen verspricht, der ›Laien‹ aus ihrer handlungseingebundenen, subjektiven Perspektive verwehrt bleibe: *Ich sehe was, was du nicht siehst!*, sagt der ›Experte‹ dem ›Laien‹ (Giddens' 1984: 284–285 ›doppelte Hermeneutik‹), und dieses Mantra wird umso nachdrücklicher, wenn es um Gegenstände (wie Sprache oder gesellschaftliche Phänomene) geht, zu denen Laien durchaus analytischen Zugang haben (vgl. Carr 2010: 22, die von der Konstruktion ›relativer Lesbarkeiten‹ spricht).

Die Zentrierung von ›Objektivität‹ geht somit einher mit einer *De-Subjektivierung* und *Objektifizierung* der ›akademischen Stimme‹, der Konstruktion einer ›voice from nowhere‹, wie man unter Rückgriff auf Silverstein (2023: 26) formulieren kann. Die sprachlichen und argumentativen Mittel zur Konstruktion solch einer ›Stimme aus dem Off‹, die sozial registriert sind als ›Wissenschaftssprache‹, sind weithin bekannt:

- Die bereits besprochene Vermeidung von *ich* und *du* und die Verwendung des Expert:innen-*wir* oder *-man* (›Ich-/Du-Tabu‹),
- eine Vermeidung narrativer Strategien, die individuelle Erfahrungen und Positionen in den Vordergrund stellen (›Erzähl-Tabu‹; vgl. hierzu ebenfalls Kretzenbacher 1995),
- die Elidierung von Vornamen beim Verweis auf andere Werke,
- Passivierungen, Kollektivierungen, Impersonalisierungen, Backgrounding und andere Strategien der Ausblendung oder ›Ausbleichung‹ des Erzählsubjekts (wie man unter Rückgriff auf das *Social Actors Network* von van Leeuwen 2008 [1996] sagen könnte),
- Konstruktionen von homogenen Schulen und Traditionen, aus deren Perspektive Texte sprechen (vgl. Kuhn 1999 [1962]: 148),
- eine Fokussierung auf metrikalisierbare Daten und mit kollektiv

validierten Verfahren (intersubjektiv reproduzierbare) generierte Abstraktionen (vgl. Porter 1995)

- und der sog. ›plain style‹, der stilistische Rahmungen zugunsten einer ›unmittelbaren‹ Darstellung von Inhalten zurückzudrängen versucht (vgl. Kretzenbacher 1995: 25–26).

Auch graphisch wird Objektifizierung mit konstruiert, etwa durch standardisierte Textgestaltungen von Seminararbeiten über Forschungsanträge bis hin zu Publikationen, wobei in diesen Fällen vielfach an Ideale einer ›unsichtbaren‹ und ›dienstbaren‹ Typographie angeschlossen wird, die übrigens etwa gleichzeitig mit dem Plain-Style-Ideal der Wissenschaftssprache im 17. Jahrhundert entstanden sind (vgl. Spitzmüller 2013: 411–429; Spitzmüller 2021b).

Generell lässt sich sagen, dass sich akademische Performanz durch einen Rückgriff auf sprachliche und typographische Dispositive (vgl. Wehde 2000: 119–133) auszeichnet, die auf Kommunikationsideologien (zum Konzept vgl. Spitzmüller 2022b) der ›Unmittelbarkeit‹ und ›Transparenz‹ aufsetzen und versuchen, Subjekte in den Hintergrund und Inhalte sowie ›das Fach‹ und sein ›Wissen‹ in den Vordergrund zu stellen. Diese Praktiken erlernen und inkorporieren Noviz:innen auf den ›Probephänen‹ der Seminare, auf denen sie, wie man mit Ludwik Fleck (2011 [1935]: 233) sagen kann, auf Denkstile ›zugerichtet‹ und in das jeweilige Denkkollektiv sozialisiert werden. Sie lernen dabei das, was man im Anschluss an Carr (2010) ›doing expertise‹ nennen kann.

3 Doing Expertise

Im Einklang mit performanztheoretischen Konzeptionen von Wissenschaftlichkeit (für einen Überblick vgl. Carr 2010; siehe auch Spitzmüller 2021a, 2022a) geht dieser Beitrag davon aus, dass Expertise ein diskursives Konstrukt ist, das durch diskursive Praktiken – in Interaktion – emergiert, ausgedrückt bzw. beansprucht wird:

The premise [is] that expertise is not something one has but something one does [...]. (Carr 2010: 26)

Expertise muss also – auch in Abgrenzung zu ›Laienhaftigkeit‹ – ›zur Aufführung‹ gebracht werden. Sie ist aber nicht nur dynamisch-prozessual, sondern auch notwendigermaßen ideologisch, da sie (1.) bestimmte Betrachtungs- und Ausdrucksweisen evaluiert und hierarchisiert und (2.) immer auch mit Macht(ansprüchen) in Verbindung steht:

Across its many domains, expertise is [...] inescapably ideological, implicated in the evolving hierarchies of value that legitimate particular ways of knowing as “expert.” (Carr 2010: 17)

Zum Einsatz kommen dabei spezifische (sozial registrierte) Expertisen-rituale – Expert:inneninterviews, Gutachten, Peer-Review-Verfahren usw. –, vielfach gerahmt in komplexen kommunikativen Prozeduren wie etwa Tagungen, bei denen vom ›Warming-up‹ über die Vorträge und Diskussionen bis hin zu den Kaffeepausengesprächen und Conference Dinners immer (auch) Expertise zelebriert und verhandelt wird. Hierbei spielt die verbale Performanz eine eminente Rolle:

After all, to be an expert is not only to be authorized by an institutionalized domain of knowledge or to make determinations about what is true, valid, or valuable within that domain; expertise is also the ability to “finesse reality and animate evidence through mastery of verbal performance” (Matoesian 1999, p. 518). (Carr 2010: 19)

Wie man sich vielleicht auch als ›gestandene:r Wissenschaftsakteur:in‹ noch erinnert, wenn man an erste Tagungsteilnahmen zurückdenkt, ist das Verhalten in solchen ritualisierten Expert:innenperformanzen nichts, was man einfach so kann. Deswegen sind Sozialisation und Nachahmung wesentlich für (den Weg zur) Expertise. Bereits Fleck (2011 [1935]: 219) hat darauf hingewiesen, dass ›Expert:in‹ zu werden bedeutet, bestimmte Sichtweisen, aber auch körperliche Praktiken zu lernen und andere loszuwerden – das ist die von ihm so genannte Noviz:innen-›Zurichtung‹ (vgl. hierzu, mit Fokus auf das wissenschaftliche Schreiben, die empirischen Befunde in Gruber et al. 2006 sowie auch die lesenswerten Gedanken von Hermanns 1980), ein Prozess, der für die Beteiligten durchaus auch emotional eine Herausforderung sein kann (vgl. Jahns 2024).

(Akademische) Register sind ein wesentliches Ziel und Ergebnis dieses Sozialisierungsprozesses. Sie sind nicht nur Verständigungsmittel innerhalb des »esoterischen Kreis[es]« (Fleck 1999 [1935]: 138) der jeweiligen Disziplin, sie dienen auch dazu, Grenzen zu den »Laien« zu ziehen, die Kommunizierenden *als* Expert:innen metapragmatisch zu markieren und zu positionieren (vgl. Carr 2010: 23). »Als Expert:in sprechen« bedeutet mithin nicht einfach Sprechen *über* etwas, sondern Sprechen *über* etwas *in einer bestimmten Art und Weise* – und zwar von einer bestimmten »Bühne« zu einem bestimmten Publikum (vgl. Carr 2010: 23).

Letztlich geht es dabei vor allem um Autorisierung und (De-)Legitimierung (vgl. Bucholtz & Hall 2005: 603–605): Expert:innen müssen kommunikativ versuchen, Vertrautheit mit bestimmten Gegenständen oder Sachverhalten glaubhaft darzustellen, idealerweise so glaubhaft, dass sie damit auch das Vertrauen anderer Expert:innen erwerben, die keinen oder weniger Zugriff auf diese Objekte haben (vgl. Knorr Cetina 1999: 135). Falls es sich aber um weithin zugängliche Phänomene (wie »Sprache«) handelt, werden, wie oben ausgeführt, »relative Lesbarkeiten« konstruiert (vgl. Carr 2010: 22).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Expertise wird in komplexen, aber dennoch kommunikativ konstituierten und in einer bestimmten Art und Weise mediierten Positionierungspraktiken generiert, in denen sich Akteur:innen selbst als Expert:innen darstellen, darstellen wollen oder dargestellt werden. Dies funktioniert aber nur in Ausrichtung zu und Abgrenzung von anderen Akteur:innen, den Mit-Expert:innen und den so genannten »Laien« (vgl. dazu ausführlicher Spitzmüller 2021a). Erst in diesem polyphonen Chor konstituiert sich das »akademische Theater« und dessen Bühnengrenze zum »Publikum« (welches seine Publikumsrolle ja auch in diesem Prozess erst zugewiesen bekommt) – sei dieses Publikum die diskursiv konstruierte »Innenwelt« des eigenen Faches oder die diskursiv konstruierte »Außenwelt« der sog. »interessierten Laien«.

4 Der Vorhang zu, nicht alle Fragen offen

Dieser Beitrag hat versucht plausibel zu machen, dass wir es im akademischen Feld mit einer sehr spezifischen Form der Performativität zu tun haben, einer Performativität einerseits, die das Ergebnis einer langen Tradition ritualisierter Selbstdarstellung in verschiedenen medialen Formen und auf verschiedenen Bühnen ist, und die sich mit sich ändernden diskursiven und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen auch immer wieder selbst verändert; einer Performativität andererseits aber auch, die jedenfalls auf ihren ›Hauptbühnen‹ jede Form von Performativität zu negieren versucht, in dem es die handelnden Subjekte objektifiziert oder jedenfalls zu objektifizieren versucht.

Diese Invisibilisierung akademischer Subjekte ist, wie argumentiert wurde, Teil einer akademischen Positionierungspraktik, mit der sich akademische Expert:innen gegenüber der angeblich von ›Subjektivität‹ durchzogenen ›Außenwelt‹ der ›Laien‹ abzugrenzen versuchen und sich mithin selbst Bedeutung geben.

Allerdings lohnt es sich genau hinzusehen, denn diese Performanz ist durch und durch prekär – das permanente Unbehagen der Sprachwissenschaft an der sog. ›Öffentlichkeit‹, dem sich das Fach seit Jahrzehnten regelmäßig und mit ziemlichem Unverständnis widmet (vgl. unter anderem Dieckmann 1991; Gauger 1999; Stickel 1999; Eichinger 2015; Luginbühl & Schröter 2018; Spitzmüller 2019), ist dafür nur ein Beispiel.

Das alles ist für die Art und Weise, wie wir Sprachwissenschaft betreiben und was wir als unser Fach ansehen, von kaum zu überschätzender Bedeutung. Nicht zuletzt deshalb brauchen wir sie: jene Linguist:innen, die Linguistik *machen*, indem sie über Linguistik *reden*.

Unser hochgeschätzter ›Mitspieler‹, dessen beeindruckende Performanz und anstehenden ›Bühnenwechsel‹ wir mit diesem Heft feiern, gehört ganz zweifellos zu dieser zuletzt genannten Gattung. In seinem Werk hat er nicht nur Linguistik ›gemacht‹, sondern sie – oder die *academia* generell – immer wieder auch in ihrer Performativität thematisiert und kritisch diskutiert (vgl. bspw. Gruber 1989, 2003; Gruber et al. 2006). Dafür gilt Dir, lieber Helmut, mein ganz besonderer Dank, verbunden mit den allerbesten Wünschen und der Hoffnung, dass Du (so

verdient der Ruhestand natürlich ist) im ›Theater‹ bleibst und es weiterhin vielfach bereichern wirst. Wir freuen uns auf zahlreiche Zugaben!

Literatur

- Agha, Asif. 2007. The object called »language« and the subject of linguistics. *Journal of English Linguistics* 35(3). 217–235. <https://doi.org/10.1177/0075424207304240>.
- Bauman, Zygmunt. 1987. *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellectuals*. Cambridge: Polity Press.
- Bierwisch, Manfred. 1993. Ludwig Jägers Kampf mit den Windmühlen: Anmerkungen zu einer merkwürdigen Sprach(wissenschafts)verwirrung. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12(1). 107–112.
- Bogner, Alexander. 2005. *Grenzpolitik der Experten: Vom Umgang mit Ungewissheit und Nichtwissen in pränataler Diagnostik und Beratung*. Braunschweig & Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Breidbach, Stephan, Lutz Küster & Barbara Schmenk (Hgg.). 2019. *Sloganzations in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (stw 1832). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4–5). 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.
- Burkart, Günter. 2003. Über den Sinn von Thematisierungstabus und die Unmöglichkeit einer soziologischen Analyse der Soziologie. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 4(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/726/1575> (Abruf 9. November 2023).
- Busse, Dietrich. 1997. Das Eigene und das Fremde: Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In Matthias Jung, Martin Wengeler & Karin Böke (Hgg.), *Die Sprache des Migrationsdiskurses: Das Reden über »Ausländer« in Medien, Politik und Alltag*, 17–35. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cameron, Deborah. 1995. *Verbal hygiene* (Language and Politics). London: Routledge.

- Carr, E. Summerson. 2010. Enactments of expertise. *Annual Review of Anthropology* 39. 17–32. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104948>.
- Clark, William. 2003. On the professorial voice. *Science in Context* 16. 43–57. <https://doi.org/10.1017/S0269889703000693>.
- Daston, Lorraine & Peter Galison. 2007. *Objectivity*. New York: ZoneBooks.
- Dieckmann, Walther. 1991. Sprachwissenschaft und öffentliche Sprachdiskussion – Wurzeln ihres problematischen Verhältnisses. In Rainer Wimmer (Hg.), *Das 19. Jahrhundert: Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1990), 355–371. Berlin & New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007 [1984]. Zum Textbegriff. In ders. *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*, 531–550. Berlin & New York: de Gruyter.
- Eichinger, Ludwig M. (Hg.). 2015. *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2014). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Etzemüller, Thomas. 2018. Wissenschaft als »Schauspiel«? *Forschung & Lehre* 25(12). 1074–1076.
- Etzemüller, Thomas (Hg.). 2019a. *Der Auftritt: Performanz in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Etzemüller, Thomas. 2019b. »It's the performance, stupid«: Performanz → Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft. In Thomas Etzemüller (Hg.), *Der Auftritt: Performanz in der Wissenschaft*, 9–43. Bielefeld: transcript.
- Fleck, Ludwik. 1999 [1935]. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Mit einer Einl. von Lothar Schäfer & Thomas Schnelle. 4. Aufl. (stw 312). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik. 2011 [1935]. Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. Aus dem Polnischen übers. von Bogusław Wolniewicz & Thomas Schnelle. In Sylwia Werner & Claus Zittel (Hgg.), *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (stw 1953), 211–238. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005 [1981]. Die Maschen der Macht. Aus dem Französischen übers. von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba & Jürgen Schröder. In Daniel Defert & François Ewald (Hgg.), *Dits et Ecrits: Schriften*. Bd. 4, 224–244. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gauger, Hans-Martin. 1999. Die Hilflosigkeit der Sprachwissenschaft. In Christian Meier (Hg.), *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*, 85–101. Göttingen: Wallstein.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving. 1973 [1961]. *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München: Piper.
- Goffman, Erving. 2011 [1959]. *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. Übers. von Peter Weber-Schäfer. 10. Aufl. München: Piper.
- Grewendorf, Günther. 1993. Der Sprache auf der Spur: Anmerkungen zu einer Linguistik nach Jäger Art. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12(1). 113–132.
- Griem, Julika. 2019. Arbeit am Auftritt: Vom Nutzen und Nachteil akademischer Beratungsangebote. In Thomas Etzemüller (Hg.), *Der Auftritt: Performanz in der Wissenschaft*, 59–74. Bielefeld: transcript.
- Gruber, Helmut. 1989. Fachtexte in Politik und Medien – Information oder Manipulation? In Wolfgang Ulrich Dressler & Ruth Wodak (Hgg.), *Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien*, 47–67. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Gruber, Helmut. 2003. »Ich kann nicht ausschließen, dass es mir wieder einmal nicht gelungen ist, mich klar und verständlich auszudrücken«: Eine diskursanalytische Untersuchung eines wissenschaftlichen Streits. *Wiener Linguistische Gazette* 70–71. 28–47. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/Archiv/WLG_70_2002_Gruber.pdf (Abruf 5. März 2024).
- Gruber, Helmut, Markus Rheindorf, Karin Wetschanow, Martin Reisingl, Peter Muntigl & Christine Czinglar. 2006. *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: Eine empirische Untersuchung studentischer Texte* (Wissenschaftlich Schreiben 1). Wien: LIT.
- Habel, Christopher. 1993. Sprachwissenschaft und Kognitionswissenschaft: Kaninchen und Schlange? *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12(2). 261–266.
- Hermanns, Fritz. 1980. Das ominöse Referat: Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Bd. II, 593–607. München: Wilhelm Fink.
- Jäger, Ludwig. 1993a. »Language, whatever that may be«: Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12(1). 77–106.

- Jäger, Ludwig. 1993b. »Chomsky's problem«: Eine Antwort auf Bierwisch, Grewendorf und Habel. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12(2). 235–260.
- Jahns, Esther. 2024. Academic register anxiety? How language ideologies influence students' oral participation. *European Journal of Applied Linguistics* 12(1). 212–237. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0003>.
- Kaldewey, David. 2019. Eine Phänomenologie des Wettbewerbs in der Wissenschaft. *Forschung. Politik – Strategie – Management* 12(3–4). 141–146.
- Knorr Cetina, Karin. 1999. *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohli, Martin. 1981. »Von uns selber schweigen wir«: Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In Wolf Lepenies (Hg.), *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*, Bd. 1, 4 Bde. (stw 367), 428–465. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Košenina, Alexander. 2003. *Der gelehrte Narr: Gelehrtsatire seit der Aufklärung*. Göttingen: Wallstein.
- Kretzenbacher, Heinz L. 1995. Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In Heinz L. Kretzenbacher & Harald Weinrich (Hgg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, 15–39. Berlin & New York: de Gruyter.
- Kuhn, Thomas S. 1999 [1962]. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Übers. von Hermann Vetter & Kurt Simon. 15. Aufl. (stw 25). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leeuwen, Theo van. 2008 [1996]. Representing social actors. In ders. *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*, 23–54. Oxford: Oxford University Press.
- Luginbühl, Martin & Juliane Schröter. 2018. Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit: Zur Einführung in diesen Band. In Martin Luginbühl & Juliane Schröter (Hgg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit: Linguistisch betrachtet* (Sprache in Kommunikation und Medien 11), 7–15. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Lyons, John. 1995 [1968]. *Einführung in die moderne Linguistik*. Aus dem Englischen übers. von Werner Abraham. 8. Aufl. München: Beck.
- Matoesian, Gregory M. 1999. The grammaticalization of participant roles in the constitution of expert identity. *Language in Society* 28(4). 491–521. <https://doi.org/10.1017/S0047404599004017>.
- Meyrowitz, Joshua. 2010 [1990]. Redefining the situation: Extending dramaturgy into a theory of social change and media effects. In Stephen Harold Riggins (Hg.), *Beyond Goffman: Studies on communication, institution, and*

- social interaction* (Approaches to Semiotics 96), 65–98. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Niemann, Robert. 2018. Ratgeberliteratur und Strategien der Normierung? Am Beispiel von Wissenschaftsratgebern. *Studia Germanica Posnaniensia* XXXIX. 75–88. <https://doi.org/10.14746/sgp.2018.39.05>.
- Niemann, Robert. 2020. *Zum Wandel des wissenschaftlichen Subjekts: Von kritischer Wissensschöpfung zum postkritischen Selbstmanagement?* (Edition Kulturwissenschaft 192). Bielefeld: transcript.
- Ortner, Hanspeter & Horst Sitta. 2003. Was ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft? In Angelika Linke, Hanspeter Ortner & Paul R. Portmann-Tselikas (Hgg.), *Sprache und mehr: Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (Reihe Germanistische Linguistik 245), 3–64. Tübingen: Niemeyer.
- Peter, Lothar. 2010. Der Homo academicus. In Stephan Moebius (Hg.), *Diven, Hacker, Spekulanten: Sozialfiguren der Gegenwart* (edition suhrkamp 2573), 206–218. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Porter, Theodore M. 1995. *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Schwanitz, Dietrich. 1998. Alazon und Eiron: Formen der Selbstdarstellung in der Wissenschaft. In Herbert Willems & Martin Jurga (Hgg.), *Inszenierungsgesellschaft: Ein einführendes Handbuch*, 273–290. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Silverstein, Michael. 2023. *Language in culture: Lectures on the social semiotics of language*. New York: Cambridge University Press.
- Spitzmüller, Jürgen. 2005. Das Eigene, das Fremde und das Unbehagen an der Sprachkultur: Überlegungen zur Dynamik sprachideologischer Diskurse. *Aptum: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1(3). 248–261.
- Spitzmüller, Jürgen. 2012. Vom ›everyday speech‹ zum ›everyday writing‹: (Anders-)Schreiben als Gegenstand der interpretativen Soziolinguistik. In Britt-Marie Schuster & Doris Tophinke (Hgg.), *Andersschreiben: Formen, Funktionen, Traditionen* (Philologische Studien und Quellen 236), 115–133. Berlin: Erich Schmidt.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. *Graphische Variation als soziale Praxis: Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ›Sichtbarkeit‹* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 56). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen. 2019. Sociolinguistics going ›wild‹: The construction of auratic fields. *Journal of Sociolinguistics* 23(5): *The Sociolinguistics of Late Modern Publics*. 505–520. <https://doi.org/10.1111/josl.12383>.

- Spitzmüller, Jürgen. 2021a. His Master's Voice: Die soziale Konstruktion des ›Laien‹ durch den ›Experten‹. In Toke Hoffmeister, Markus Hundt & Saskia Naths (Hgg.), *Laien, Wissen, Sprache: Theoretische, methodische und domänen-spezifische Perspektiven* (Sprache und Wissen 50), 1–23. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen. 2021b. (De)signing authority: The indexical dimension of typography in academic communication. *Design Issues* 37(4): *Knowledge Design: Graphic Design in Science Communication*. 46–58. https://doi.org/10.1162/desi_a_00657.
- Spitzmüller, Jürgen. 2022a. »Ye shall know the truth, and the truth shall make you free«: Positionierungsstrategien der Sprachwissenschaft im Kampf um sprachideologische Deutungshoheit. In Heidrun Kämper & Albrecht Plewnia (Hgg.), *Sprache in Politik und Gesellschaft: Perspektiven und Zugänge* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2021), 17–33. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen. 2022b. Ideologies of communication: The social link between actors, signs, and practices. In Judith Purkarthofer & Mi-Cha Flubacher (Hgg.), *Speaking subjects in multilingualism research: Biographical and speaker-centred approaches* (Researching Multilingually 7), 248–269. Bristol & Jackson: Multilingual Matters.
- Stickel, Gerhard (Hg.). 1999. *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1998). Berlin & New York: de Gruyter.
- Weber, Max. 1994 [1919]. Wissenschaft als Beruf. In Wolfgang J. Mommsen & Wolfgang Schluchter (Hgg.), *Wissenschaft als Beruf 1917/1919/Politik als Beruf 1919* (Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe I/17), 71–113. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Wehde, Susanne. 2000. *Typographische Kultur: Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung* (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 69). Tübingen: Niemeyer.
- Wilson, Logan. 1964 [1942]. *The academic man: A study in the sociology of a profession*. New York: Transaction Publishers.

Interactions and/with Supportive Supervisors

Conversation Analysis for the Young and Digitally Inclined

Vinicio Ntouvlis*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 21–34

Abstract

In diesem Beitrag reflektiere ich darüber, wie Helmut Grubers Betreuung meiner Doktorarbeit mein Forschungsethos geprägt hat. Sein Vorschlag, dass ich konversationsanalytische Methoden für die Analyse von Online-Interaktionen verwende, wird beispielhaft diskutiert, um zu demonstrieren, wie Helmut Grubers Betreuung meiner Arbeit zu einer Art Methodenpluralismus und Interdisziplinarität geführt hat. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte von konversationsanalytischen Ansätzen zu computervermittelter Kommunikation (CVK), wird Helmut Grubers Beitrag zu der Gesprächs- sowie CVK-Forschung präsentiert. Auf der Grundlage dieser Diskussion verdeutliche ich schließlich, welchen großen pädagogischen Einfluss Helmut Grubers Forschungspraxis auf mich hatte.

Schlagwörter: PhD supervision, Conversation Analysis, Computer Mediated Communication, interdisciplinarity

* Vinicio Ntouvlis, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, Sensengasse 3a, 1090 Wien, vinicio.ntouvlis@univie.ac.at.

“[...] There’s a whole big long thread!”

Hodges looks at Jerome.

“She means an online conversation,”
Jerome says.

Stephen King. 2016. *End of Watch*, p. 229.
London: Hodder & Stoughton.

1 Introduction

According to a study by Devine & Hunter (2017), having a supportive PhD supervisor reduces emotional exhaustion during one’s doctoral studies as it is associated with less pressure to actively keep up appearances. I can confidently say that it was thanks to my supervisor Helmut Gruber’s open and supportive stance during my doctoral studies that I was always able to ask for help when I needed it, without filtering out my fears that I had “no idea what I was doing.” It was on one such occasion, when I was dealing with a fascinatingly ‘niche’ form of communication in Facebook comment sections, that he suggested I use Conversation Analysis methods for approaching these written online interactions.

This puzzled me a bit. Wasn’t Conversation Analysis (or CA) the thing you did with spoken data? I had never transcribed a second of spoken conversation before. Eventually, I was able to properly familiarise myself with the existing tradition of CA work on Computer Mediated Communication (CMC), which has been around since the 1990s and which I previously ignored. But more importantly, through my supervisor’s guidance and his example, I was able to see beyond my initial conception of CA as a ‘thing’ one does monolithically.

In this paper, I reflect on this experience in order to illustrate the influence that my supervisor’s background had on the development of my own research ethos. Focusing specifically on the choice of CA as a tool for analysing written CMC, I show how taking on a supervisor’s

suggestions can amount not to strictly aligning oneself with an established tradition, but instead to developing one's own approach to research practice through the supervisor's influence. In this particular case, by considering (part of) Helmut Gruber's own research history, I want to argue that what was passed on to me was an integrative approach to studying CMC.

To do this, I first provide a very brief overview of CA work on CMC, sketching out the convergence of CA methods and an interest in studying digital communication (Section 2). Then, I trace the same two themes in Helmut Gruber's body of work to show how his research has not been strictly paradigm-bound (Section 3). Finally, I reflexively examine how a similar problem-oriented, interdisciplinary take was established in my own doctoral work as a result of my supervisor's overall influence (Section 4). Section 5 closes off the paper with some concluding thoughts.

2 CA and 'digital CA': Developments within a paradigm

Originating in Harvey Sacks's work in sociology, CA has become a widely popular methodological approach for the qualitative study of talk-in-interaction, adopted across disciplines. Although the key focus of CA has historically been the study of spoken interaction (through audio recordings and systematic transcriptions thereof), the emergence of written CMC has also been attracting conversation-analytical interest since the 1990s.

Like other early treatments of web-based communication (see Hine 2000: 14 ff.), the first CA studies in this area were also underlain by a view of CMC as 'limited' when compared to face-to-face interaction (Giles, Stommel & Paulus 2017). For instance, Herring (1999) examined the establishment of interactional coherence in online messaging, framing CMC as inherently "disjointed" due to a lack of, among other things, (embodied) audiovisual cues.

While this deficiency-oriented view of CMC was eventually abandoned in favour of more dynamic examinations of media affordances

(e.g., Meredith 2017), spoken interaction has remained the central point of reference in conversation-analytical treatments of CMC. This may take the form of, for example, comparing well-known CA phenomena such as ‘repair’ across their spoken and written (digital) guise (Meredith & Stokoe 2014), or approaching digital messaging practices as adaptations of behaviours from spoken interaction (see Marmorstein & König 2021).

In fact, despite a proliferation of CA-based CMC research in the last decades (for an overview, see Paulus, Warren & Lester 2016), in the mid- and late 2010’s the microanalytical treatment of online interactional data was still seen as a challenge for CA due to the approach’s in-built speech-centeredness (Giles et al. 2015; Meredith 2017; Meredith 2019; Jucker 2021). In this context, the Microanalysis of Online Data (MOOD) research network was started in order to systematically articulate a framework of “digital CA”; i.e., a bespoke “methodological approach for the currently established and apparently durable forms of online interaction” (Giles et al. 2015: 49).

The MOOD network appears to have been founded by a group of scholars who were well-versed in using CA for studying CMC, but whose research efforts were treated as non-mainstream or less legitimate within this paradigm:

We were all, to a greater or lesser extent, successfully using conversation analysis (CA) to conduct analyses of online data and publishing this work: yet, we had all encountered some skepticism from journal reviewers and others, to the effect that what we were doing was *not* ‘real’ CA. (Giles et al. 2015: 45, original emphasis)

Through MOOD, these CA scholars thus “sought to develop further CA-informed methodologies and methods to carry out research on new media *with the same degree of intellectual rigour that has been applied to the study of offline talk-in-interaction*” (Giles et al. 2015: 45–46, my emphasis). The pursuit of this goal therefore has the character of an intra-paradigmatic effort to expand the scope of CA from face-to-face conversation to also covering CMC in a way that would be just as rigorous, and by extension, would enjoy the same level of academic/

institutional credibility. A concrete goal, for example, was (and continues to be) to problematise existing CA concepts with regard to their suitability for studying CMC, which in turn opens up questions concerning the extent to which CA tenets may need to be rethought (Giles et al. 2015; Paulus, Warren & Lester 2016; Jucker 2021).

All in all, this brief sketch of the emergence of ‘digital CA’ speaks to a conversation that CA as a paradigm is having with itself. That is, empirical work and dedicated methodological reflections ultimately serve the goal of ‘updating’ CA for the analysis of CMC.

However, this intensive intra-paradigmatic work on questions of theory and method does not preclude an engagement with the useful tools of digital CA by those who, like me, have never seen themselves as ‘conversation analysts.’ This idea is something I came to understand partly through its exemplification in my supervisor’s research history.

3 Helmut Gruber’s work on talk-in-interaction and CMC

Helmut Gruber’s body of work is perhaps most closely associated with the field of pragmatics, his conception of which is fruitfully broad, as also made evident through his work as Editor-in-Chief for *Pragmatics*, the quarterly journal of the International Pragmatics Association. Other keywords (of varied scope and nature) that may describe his interests reasonably well include: discourse analysis, text linguistics, critical discourse analysis, CMC, and *Gesprächsanalyse*, the “German sister or daughter” of CA, born in the 1970s (Henne & Rehbock 1979: 7, my translation). In what follows, I want to trace how the two latter foci (the analysis of talk-in-interaction and CMC) have manifested in the work that Helmut Gruber has been doing over the last forty years or so.¹

1 Here I must mention an important caveat for the ensuing discussion: Unlike many of the contributors to this Special Issue, I have no synchronous experience of the circumstances under which Helmut Gruber produced the work I discuss here. (For much of this time, I wasn’t even born.) Despite the personal tone of this paper, I can only approach Gruber’s past work through the publications in which it has been entextualised. My discussion of his ‘interests’ or ‘research ethos’ is thus not informed by my personal knowledge

Helmut Gruber's interest in talk-in-interaction appears to have accompanied his interest in mass media communication. Specifically, in the early 1990s, in the context of his *Habilitation* project (eventually published as a monograph, Gruber 1996), he examined the systematics of interactional conflict in the Austrian TV program *Club 2*, an evening talk show (Gruber 1992, 1993, 1998a). In his earlier publications on the subject, his analyses of conflict-in-interaction relied partly on classic conversation-analytical concepts, focusing on issues such as the sequential organization of conflict and role allocation among the discussants.

The discussions of *Club 2* provided fertile material for the examination of interactional conflict as the talk show relied on differences of opinion among its guests, who were often politicians (Gruber 1992, 1993). This kind of data can be argued to be less than optimal CA material as CA has traditionally (or had, up to the time of Gruber's work discussed here) prioritised the analysis of everyday, mundane, and hence maximally 'natural' interactions (Gruber 1996: 37). Talk show discussions are not so 'naturally' occurring in the sense that they are staged and oriented towards offering a 'show' (see Ilie 2001 for a treatment of talk shows as semi-institutional discourse). On the one hand, participants' engagement in a show renders their assumption of particular roles in the interaction more salient than their individual histories (cf. Gruber 1992), providing a great opportunity for a close look at conversational mechanisms while also treating contextual considerations as emergent through the talk at hand, in line with CA's traditional view of context (cf. Wooffitt 2005: 63–65). On the other hand, in the German-based tradition of *Gesprächsanalyse* that was part of Gruber's methodological apparatus in this research, the interplay of institutional factors and language use are vital considerations (cf. Gruber 1996). In fact, in his adoption of CA techniques, Gruber (1996) remained both

of him when he was conducting the research but is only a post hoc commentary based on my reading of these texts. Being interpretative, this account is also socio-historically shaped by my current knowledge of and esteem for Helmut Gruber in his role as my supervisor.

very interested in 'context' and critical of the more mechanistic aspects of CA, opting for a qualification of his mode of work as closer to ethnomethodology than CA (for a clarification of the ties between ethnomethodology and CA, see Heritage 2001). In the end, where Gruber's project on conflict-in-interaction was going was 'towards the pragmatics of a discursive form,' as the subtitle of his 1996 monograph states ("zur Pragmatik einer Diskursform"; Gruber 1996).

This brings me back to Gruber's commitment to a broad understanding of pragmatics, which as his work on talk show interaction illustrates, does not prescribe a close adherence to one particular approach (CA) for analysing talk-in-interaction. While I lack both the space here and the expertise to thoroughly unpack the bespoke analytical apparatus Gruber used for analysing *Club 2* discussions, this brief treatment is already indicative of Gruber's problem-driven and open approach to research.

Another 'problem' Helmut Gruber started tackling in this spirit during the 1990s was CMC, the study of which was still in its early stages. Next to his interest in mass media communication (besides talk shows, an overview of his discourse analytical work on newspapers would be worth a separate article), Gruber also focused on the emergent shapes of communication on 'new media,' initially dealing with email discussion lists (Gruber 1997, 1998b, 2000a,b). Again he seemed to approach the subject matter from a variety of angles, from genre theory (Gruber 1997, 2000a) to systemic functional linguistics and critical discourse analysis (Gruber 2000b).

Especially relevant here is Gruber's most explicitly CA-inspired treatment of email discussions as conversations (Gruber 1998b). Examining topic initiation and thematic development in particular, Gruber (1998b) aligned with the conversation-analytic practice of comparing CMC to face-to-face interactions, pointing to email discussions' lack of linear sequentiality and the particularities of the participation framework they afford. The description of the latter had interesting Platonic undertones:

the communicative situation which is referred to by the metaphor “e-mail discussion” might be more accurately compared [not to face-to-face conversations but] to the situation of a group of persons who are sitting in a dark cave. (Gruber 1998b: 22)

Gruber’s research interest in CMC persisted long after these early studies and later also came to intersect with his interest in politicians’ discourse as he analysed Austrian presidential candidates’ tweets (e.g., Gruber 2019, 2021). With these newer studies, the older tendency to understand digitally mediated communication through comparisons to face-to-face interaction developed in Gruber’s work (as in ‘digital CA,’ in fact) into a consideration of the affordances of digital platforms (e.g., Gruber 2017).

Seen alongside his research on talk show discussions, Gruber’s studies of CMC exemplify his concern with different concrete forms of communication, dynamically shaped by emergent (techno)cultural contexts. His focus on (this time digital) communication-in-context was once again served through various analytical toolkits, among which CA, suggesting the same broad view of pragmatics noted earlier as well as the prioritisation of multi-faceted engagement with one’s object of inquiry instead of an attachment to a particular approach or tradition.

4 A supervisor’s critical influence: A reflexive account

The short overview of Helmut Gruber’s research on talk-in-interaction and CMC given above first and foremost contextualises his suggestion that I should use CA tools in my own work on CMC. Not only has the study of talk-in-interaction been part of his life’s work, but Gruber was also very much there in a professional sense when early work on new forms of CMC was emerging. More important, however, is this: Neither the fact that CA and CMC are a part of Helmut Gruber’s research history nor his recommendation that I look into them for my dissertation meant that I would have to ‘marry’ this approach, take it on uncritically, or

shape a researcher identity around it. Still, this anecdote from my supervisor's guidance is indicative of how our cooperation did eventually shape my researcher identity in a way that shifted towards *pluralism*.

It went somewhat like this. At the beginning of my doctoral studies, a term I would use a lot to describe my research was *ethnography*, and specifically *digital ethnography*. I had read a lot about the inherent openness of ethnographic work and that was part of what drew me to it, but unbeknownst to me, the attachment to this label of (*digital*) *ethnography* that stood for openness had also made me confine my research into a box, or a camp, or a field. At the same time, I understood that, as Hine (2005: 8) writes, “[w]hen we talk about methodology we are implicitly talking about our identity and the standards by which we wish our work to be judged.” So, when confronted with CA – a methodology I would never have hitherto considered as part of ‘what I did’ and hence ‘who I was’ – I was worried that I would have to pivot my entire researcher identity to this one new (to me) thing. Thanks to Helmut Gruber’s supportive guidance, I came to realize that I don’t have to be driven by one specific “performance of community” (Hine 2005: 8) in choosing and presenting my research methods. I can instead orient myself towards investigating things that are interesting and important (to me as well as institutional stakeholders) while choosing the right tools for the job with an open mind and a broad conception of what my work should be called keyword-wise: It may just be ‘pragmatics,’ but even if that sounds like ‘one thing,’ it can actually remain pluralist, as Helmut Gruber’s work shows.

If we adopt van Leeuwen’s (2005) terms for the description of different models of interdisciplinarity, we may call this approach not *pluralist* – which stands for a different model in his conception – but *integrationist* (cf. Weiss & Wodak 2003). Under an integrationist model of interdisciplinarity, research is driven by “problems rather than methods” (van Leeuwen 2005: 7) and varied disciplinary insights are seen as working synergistically. Most striking here is how van Leeuwen presents this model of interdisciplinarity as reconfiguring what ‘discipline’ means for the researcher’s identity construction:

The idea of “discipline” is in effect narrowed down to “skill” – to the analytical and interpretative skills that can contribute in specific ways to integrated projects. In such a context I no longer say, for instance, “I am a linguist”, setting myself apart from other researchers, but, “I know how to do certain types of linguistic research and can therefore make a specific and useful contribution to interdisciplinary research projects”. (van Leeuwen 2005: 8)

As I now routinely go through various ‘buzzwords’ to describe what I do in my doctoral project when asked (*digital ethnography, critical discourse analysis, social media research, multimodality*), I realize that I can see these terms and what they represent for what they are: perspectives I have learned about so that I can deploy them as skills of my own. In other words, I have been profoundly shaped by this integrationist mode of thinking, whereby I see the aim of my research as solving problems, providing insight, and knowing the tools to get there – rather than, say, belonging to a particular school, or being an ‘X-ist,’ as in *linguist* or *conversation analyst*.

Still, it is important to note a pitfall of such an interdisciplinary mode of thinking. Especially in cases where researchers work individually (van Leeuwen 2005: 8), great care should be taken to proceed only with a proper grasp of the onto- and epistemological baggage that different approaches bring with them, to avoid shallow eclectic treatments – what Weiss & Wodak (2003: 20) call “[e]clectic ad hoc models,” where “in exaggerated terms, one could say that everything is accumulated that ‘comes in handy’, without questioning its epistemological origin and compatibility.” Such pitfalls should be given special attention in the outspokenly interdisciplinary space of applied linguistics (home of many types of so-called “hyphen linguistics”; Menz & Gruber 2001: VII; Weiss & Wodak 2003: 19–21). As the subtitle of a volume co-edited by Helmut Gruber puts it (Gruber & Menz 2001), one oscillates between having on one’s hands a ‘menu of methods’ (“Methodenmenü”) or a ‘methods salad’ (“Methodensalat”). In my doctoral project, I was lucky enough that my supervisor both introduced me to a feast of methods and also coached me in acquiring the necessary culinary expertise to (hopefully) not end up with a salad.

5 Conclusion: Learning an approach to research

Ultimately, the integrative research ethos I developed through Helmut Gruber's supervision can also be seen as integrative in the sense that it has taught me a way to approach not just language-in-context, but also research-in-context. The dynamic view of research that I discovered in my collaboration with and familiarisation with the work of my supervisor goes beyond "the standard conception of the research process" as defined by Cooper & Woolgar (1996: 148):

the standard approach to the research process treats the techniques, methodologies and theories of research as essentially separate from its political, organisational and administrative context. In other words, there is an implicit distinction between what is construed as the technical business of research, on the one hand, and as the social and contextual circumstances on the other.

For reasons of space, I cannot go deeply into the "political, organizational and administrative context" in which I conducted my doctoral research. What I can and want to say, however, is that Helmut Gruber played a critical role in shaping the "contextual circumstances" that changed me from a student afraid of new methods and labels into one that sees and tries to actively navigate the forest of knowledge production instead of hanging on to one or two particular trees. Following Nonhoff's (2019: 38) views on what can make discourse analytical work inherently critical, this move away from 'science fixated on methods' ("methodenfixierte Wissenschaft") can also be seen as a dissident form of research practice, and in my opinion, a very worthwhile one too, in that it is problem-oriented and creative. It is in this sense that I am most deeply thankful for Helmut Gruber's influence: Through his supervision and example, he shaped an inspiring context for my doctoral work that made me feel supported, creative, and empowered.

References

- Cooper, Geoff & Steve Woolgar. 1996. The research process: Context, autonomy and audience. In E. Stina Lyon & Joan Busfield (eds.), *Methodological imaginations* (Explorations in Sociology 45), 147–163. Basingstoke: Macmillan.
- Devine, Kay & Karen H. Hunter. 2017. PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education and Teaching International* 54(4). 335–344.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1174143>
- Giles, David, Wyke Stommel, Trena Paulus, Jessica Lester & Darren Reed. 2015. Microanalysis Of Online Data: The methodological development of “digital CA.” *Discourse, Context & Media* 7. 45–51.
<https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.002>
- Giles, David, Wyke Stommel & Trena Paulus. 2017. The Microanalysis of Online Data: The next stage. *Journal of Pragmatics* 115. 37–41.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.02.007>
- Gruber, Helmut. 1992. Rollenstruktur und Konfliktaustragung in einer Fernsehdiskussion. In Ernest W. B. Hess-Lüttich (ed.), *Medienkultur – Kulturkonflikt*, 317–348. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, Helmut. 1993. Öffentlicher Dissens. Analyse dissenter Sequenzen in einer Club 2 Diskussion. *Wiener Linguistische Gazette* 47. 1–27.
- Gruber, Helmut. 1996. *Streitgespräche: zur Pragmatik einer Diskursform*. Wiesbaden: Springer.
- Gruber, Helmut. 1997. E-mail discussion lists: A new genre of scholarly communication? *Wiener Linguistische Gazette* 60–61. 24–42.
- Gruber, Helmut. 1998a. Disagreeing: Sequential placement and internal structure of disagreements in conflict episodes. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 18(4).
<https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.4.467>
- Gruber, Helmut. 1998b. Computer-mediated communication and scholarly discourse: Forms of topic-initiation and thematic development. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 21–45. <https://doi.org/10.1075/prag.8.1.02gru>
- Gruber, Helmut. 2000a. Scholarly Email Discussion List Postings: a single new genre of academic communication? In Simon Shurville & Lynn Pemberton (eds.), *Words on the Web: Computer Mediated Communication*, 36–43. Bristol: Intellect.

- Gruber, Helmut. 2000b. Theme and intertextuality in scholarly e-mail messages. *Functions of Language* 7(1). 79–115. <https://doi.org/10.1075/fol.7.1.04gru>
- Gruber, Helmut. 2017. Genres of political communication in Web 2.0. In Bernhard Forchtner (ed.), *The Routledge handbook of language and politics*, 412–425. Milton Park [etc.]: Routledge.
- Gruber, Helmut. 2019. Are Austrian presidential candidates ordinary people?: Candidates' self-presentation strategies on Twitter during the 2016 Austrian presidential election campaign. In Anita Fetzer & Elda Weizman (eds.), *The constructions of 'ordinariness' across media genres* (Pragmatics & Beyond New Series 307), 21–50. Amsterdam: Benjamins.
- Gruber, Helmut. 2021. Candidates' use of Twitter during the 2016 Austrian presidential campaign. In Chaoqun Xie, Francisco Yus & Hartmut Haberland (eds.), *Approaches to internet pragmatics: theory and practice* (Pragmatics & Beyond New Series 318), 259–285. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Gruber, Helmut & Florian Menz (eds.). 2001. *Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft: Methodenmenü oder Methodensalat?* (Sprache im Kontext 10). Frankfurt am Main & New York: Lang.
- Henne, Helmut & Helmut Rehbock. 1979. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Heritage, John. 2001. Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. In Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice*, 47–56. London: Sage.
- Herring, Susan. 1999. Interactional Coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication* 4(4). JMC 444. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x>.
- Hine, Christine. 2000. *Virtual ethnography*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Hine, Christine. 2005. Virtual methods and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. In Christine Hine (ed.), *Virtual methods: Issues in social research on the Internet*, 1–13. Oxford & New York: Berg.
- Ilie, Cornelia. 2001. Semi-institutional discourse: The case of talk shows. *Journal of Pragmatics* 33(2001). 209–254. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00133-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00133-2)
- Jucker, Andreas H. 2021. Methodological issues in digital conversation analysis. *Discourse, Context & Media* 42. 100520. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100520>

- van Leeuwen, Theo. 2005. Three models of interdisciplinarity. In Ruth Wodak & Paul A. Chilton (eds.), *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinarity* (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture 13), 3–18. Amsterdam: Benjamins.
- Marmorstein, Michal & Katharina König. 2021. Adapted and emergent practices in text-based digital discourse: The microanalysis of mobile messaging chats. *Discourse, Context & Media* 42. 100521.
<https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100521>
- Menz, Florian & Helmut Gruber. 2001. Einleitung. In Helmut Gruber & Florian Menz (Hgg), *Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft: Methodenmenü oder Methodensalat?* (Sprache im Kontext 10), VII–XIV. Frankfurt am Main & New York: Lang.
- Meredith, Joanne. 2017. Analysing technological affordances of online interactions using conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 115. 42–55.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.001>
- Meredith, Joanne. 2019. Conversation Analysis and online interaction. *Research on Language and Social Interaction* 52(3). 241–256.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631040>
- Meredith, Joanne & Elizabeth Stokoe. 2014. Repair: Comparing Facebook ‘chat’ with spoken interaction. *Discourse & Communication* 8(2). 181–207.
<https://doi.org/10.1177/1750481313510815>
- Nonhoff, Martin. 2019. Diskursanalyse und/als Kritik. In Antje Langer, Martin Nonhoff & Martin Reisigl (eds.), *Diskursanalyse und Kritik* (Interdisziplinäre Diskursforschung), 15–44. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.
- Paulus, Trena, Amber Warren & Jessica Nina Lester. 2016. Applying conversation analysis methods to online talk: A literature review. *Discourse, Context & Media* 12. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.04.001>.
- Weiss, Gilbert & Ruth Wodak. 2003. Introduction: Theory, interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. In Gilbert Weiss & Ruth Wodak (eds.), *Critical Discourse Analysis: Theory and interdisciplinarity*, 1–32. London: Palgrave Macmillan.
- Wooffitt, Robin. 2005. *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. Los Angeles: Sage.

Die IPrA, Helmut und ich

Gunter Senft*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 35–49

Abstract

This contribution describes the beginning and the development of the professional and personal relationship between Helmut and the author which has been highly influenced by our joint membership in the International Pragmatics Association and by our activities in and for the IPrA.

Schlagwörter: Pragmatics, International Pragmatics Association (IPrA)

* Gunter Senft, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, PB 310, NL-6500 AH Nijmegen, Niederlande, gunter.senft@mpi.nl.

Ich habe Helmut zum ersten Mal am 17. August 1987, dem ersten Tag der Konferenz der International Pragmatics Association (IPrA), in Antwerpen getroffen. Am 16. August war ich mit einem von den Organisatoren der IPrA-Konferenz bereitgestellten Shuttlebus von Ost-Berlin – oder, um der offiziellen Diktion des damaligen Arbeiter- und Bauernstaates gerecht zu werden, von Berlin – der Hauptstadt der DDR – nach Antwerpen gefahren. In Ost-Berlin hatte ich am 14. Internationalen Linguistenkongress teilgenommen. Wie andere Kollegen auch hatte ich geplant, diese Konferenz mit der Konferenz in Antwerpen zu verbinden. Nach der Ankunft in dieser schönen Stadt an der Schelde registrierte ich mich im Konferenzbüro und erhielt ein umfangreiches Büchlein, in dem die Termine aller Konferenz-Panele mit den jeweiligen Vorträgen aufgelistet waren. Es war mir klar, dass ich mir damit selbst ein Programm zusammenstellen musste, um so meinen Interessen gemäß von dieser Konferenz optimal profitieren zu können. Nach einem Empfang im Rathausfoyer, der vom John Benjamins Verlag gesponsert und an dem die brandneue *IPrA Bibliography of Pragmatics* vorgestellt wurde, startete die Konferenz am nächsten Morgen mit einem Plenumsvortrag, auf den eine etwa halbstündige Pause folgte. Am Abend vorher hatte ich noch das Programm-Buch durchgearbeitet, mir die für mich interessanten Vorträge angekreuzt, terminliche Überschneidungen bei diesen Vorträgen notiert und dann eine Art Stundenplan für den Verlauf der Konferenz entwickelt. Die Pause nach dem ersten Plenarvortrag nutzte ich dann, um meine endgültige Auswahl nach Tag, Zeitpunkt und Ort der Vorträge in den Plan einzutragen. Während ich damit beschäftigt war, bemerkte ich einen jüngeren Kollegen, der mich wohl schon eine Weile beobachtet hatte. Nachdem ich mein Programm zusammengestellt hatte, stellte er sich mir als Helmut Gruber von der Universität Wien vor und fragte, was ich denn da gerade so gemacht habe. Ich erklärte es ihm, und er war begeistert. Wir waren uns sofort sympathisch und kamen schnell ins engagierte Gespräch miteinander – und das war »der Beginn einer wunderbaren Freundschaft«.

Die Mittagspause verbrachten wir dann auch zusammen, und es stellte sich heraus, dass ich an seinen Arbeitsgebieten, vor allem an sei-

ner Forschung zur Kommunikation in Medien und Politik und an seinen Arbeiten mit normalen und psychisch gestörten Kindern genauso interessiert war wie er an meinen Forschungsprojekten über die Sprache und die Kultur der Trobriand-Insulaner in Papua-Neuguinea (PNG).

Helmut war in der Tat jünger als ich. Er wurde 1986 zum Dr. Phil. in Psychologie promoviert und war inzwischen frischgebackener Assistent am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, wo er vor allem mit Ruth Wodak, die auch an der Konferenz teilnahm, zusammenarbeitete. Ich hatte meine Promotion 1982 mit einer Arbeit über die Sprache Kaiserslauterer Metallarbeiter an der Universität Frankfurt abgeschlossen, danach mein erstes fünfjähriges DFG-Projekt über rituelle Kommunikation auf den Trobriand-Inseln an der Forschungsstelle für Humanethologie am Max-Planck-Institut für Verhaltensphysiologie (MPIV) in Seewiesen durchgeführt und konnte seit 1986 dieses Projekt mit einem Max-Planck internen postdoc-Stipendium am Institut weiterführen.

Schon bei unserem ersten Treffen spielte der Altersunterschied überhaupt keine Rolle. Helmut berichtete begeistert von seiner Arbeit und war ein ebenso wissbegieriger wie aufmerksamer Zuhörer, wenn er mich bat, über meine Feldforschung auf den Trobriand-Inseln zu erzählen. Wir liefen uns während der Dauer der IPrA-Konferenz immer wieder zufällig über den Weg und verabredeten uns natürlich auch gezielt zu gemeinsamen Treffen und kulinarischen und touristischen Aktivitäten in Antwerpen. Wir hörten uns alle Plenarvorträge gemeinsam an und diskutierten sie genauso kritisch wie die relativ vielen Einzelvorträge, die uns beide interessierten. Beim Abschlussbankett saßen wir natürlich auch zusammen und beschlossen, unseren Kontakt nach der Konferenz weiterhin zu pflegen und uns über unsere gegenseitigen Forschungsaktivitäten auf dem Laufenden zu halten.

Wir schafften es tatsächlich, miteinander bis zur übernächsten IPrA Konferenz 1993 in Kobe regen Kontakt zu halten. Helmut hatte inzwischen noch seinen Magister in angewandter Sprachwissenschaft gemacht und einschlägige Beiträge zur Diskursanalyse und politisch hoch-

aktuelle, spannende und engagierte Beiträge zur Sprache der Mächtigen, zum Antisemitismus in Österreich und zur »Affäre Waldheim« veröffentlicht, die er mir alle zugeschickt und die ich mit großem Interesse gelesen hatte. Ich hatte meine Kilivila-Grammatik mit Wörterbuch und einige Aufsätze über rituelle Kommunikation veröffentlicht, war 1989 noch einmal mit Barbara und unseren damals zwei und vier Jahre alten Kindern zuerst vier Monate zu weiterer Feldforschung auf den Trobriand-Inseln und danach drei Monate in Australien mit einem Urlaub in Cairns und Sydney und einem zwei Monate langen Aufenthalt als Gastwissenschaftler an der Research School of Pacific Studies an der Australian National University in Canberra. Im Februar 1991 beendete ich meine Arbeit an der Forschungsstelle für Humanethologie am Max-Planck-Institut für Verhaltensphysiologie und trat eine Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der neu gegründeten Forschungsgruppe für kognitive Anthropologie am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen an, wo ich schon als Doktorandenstipendiat der Max-Planck-Gesellschaft von 1978 bis 1981 meine Dissertation geschrieben hatte. 1991 besuchte mich in Nijmegen Jef Verschueren, der IPrA Generalsekretär, den Helmut und ich 1987 in Antwerpen kennengelernt und mit dem wir uns angefreundet hatten. Jef bat mich, die neu gegründete und vierteljährlich erscheinende IPrA-Zeitschrift *Pragmatics* als einer von drei Editoren herauszugeben, und ich erklärte mich gerne bereit dazu. Die IPrA sollte also weiter eine größere Rolle in meinem Leben spielen – und wie sich herausstellte, sollte dies mit einiger Zeitverzögerung im Zusammenhang mit der Zeitschrift auch für Helmut der Fall sein. 1992 lud mich Helmut zu einem Gastaufenthalt an der Universität Wien ein, aber ich musste diese Einladung leider ablehnen, weil wir mit unserer Forschung in Nijmegen erreichen wollten, dass die neue Forschungsgruppe unter der Leitung von Stephen C. Levinson innerhalb von vier Jahren in eine vollwertige Abteilung am Institut von der Max-Planck-Gesellschaft umgewandelt werden konnte. 1992 war ich deshalb wieder zunächst für zwei Monate in Sydney und Canberra als Gastwissenschaftler und für weitere zwei Monate auf den Trobriands. Vor meinem Abflug nach Australien und Papua-Neuguinea hatte ich mich noch am Seminar für Allgemeine Linguistik der Technischen Universität

Berlin mit einer Monographie über Klassifikationspartikeln im Kilivila für Allgemeine Linguistik habilitiert.

Vor der Konferenz in Kobe war ich wieder sechs Wochen lang auf den Trobriands, aber Mitte Juli 1993 ging es dann von Papua-Neuguinea nach Japan zur IPrA-Konferenz. In Kobe traf ich Helmut – wie schon vor meiner Abreise nach Australien verabredet – und Michael Agar, den ich im März 1992 auf einer Konferenz in Duisburg kennengelernt und der mir als Gastwissenschaftler am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien Grüße von Helmut bestellt hatte. Wir Drei verstanden uns prächtig. Mike war ein anthropologischer Linguist mit großer Feldforschungserfahrung und völkerkundlich, sprachwissenschaftlich, kulturell und politisch äußerst interessiert. Wir versuchten uns gegenseitig mit allen Arten von Sprachspielen, mit Sprachwitz, Satire, Ironie, humorvollen Anspielungen und Wortspielen zu übertreffen und verbrachten eine meist sehr lustige, aber vor allem in unseren politischen und wissenschaftlichen Diskussionen auch eine sehr ernsthaft geprägte Zeit miteinander. Was mich übrigens auch in Kobe sehr gefreut hatte war, dass Helmut sich für diese Konferenz genauso ein persönliches Programm mit einem privaten Stundenplan erstellt hatte wie ich. Auch die 1993-er Konferenz war für Helmut und mich eine sehr lehrreiche Veranstaltung, bei der wir sehr viel Neues erfahren konnten. Einer der kulinarischen Höhepunkte in Kobe war das Abschlussbankett, bei dem sogar ein Fass aufgemacht wurde – und zwar ein Fass Sake – um das berühmte und vorzüglich schmeckende Kobe-Rindfleisch stilrecht zu genießen. Damals konnte sich keiner von uns vorstellen, dass im Januar 1995 diese pulsierende Stadt von einem schrecklichen Erbeben heimgesucht würde.

Im September 1995 nahm ich an der Tagung der deutschsprachigen Ethnologen in Wien teil und hatte mich natürlich wieder mit Helmut verabredet. Es war wie immer ein sehr informatives und spannendes Wiedersehen, und ich konnte meinem Freund sogar persönlich zu seiner Habilitation gratulieren (ich hatte mich 1994 übrigens von der TU Berlin an die Universität zu Köln für Allgemeine Sprachwissenschaft umhabilitiert). Wir vereinbarten in Wien, uns im Juli 1996 wieder auf der IPrA-Konferenz in Mexico City zu treffen.

Vor dieser Konferenz war ich – wie üblich – wieder zwei Monate auf den Trobriands und kam nach einem langen Flug von Port Moresby über Sydney, Hawaii und Los Angeles hundemüde in Mexico an. Nach einem langen und tiefen Schlaf konnte ich mich dann mit Helmut treffen. An der Konferenz nahmen weit über 1000 Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt teil, wir lernten viele interessante Leute kennen, konnten unsere persönlichen Netzwerke erweitern und hörten eine Vielzahl von wissenschaftlich hochwertigen Vorträgen – wie immer zusammengestellt in unserem persönlichen Konferenz-Programm. Ich lernte in Mexico auch eine äußerst sympathische Kollegin von Helmut kennen: Renate Rathmayr, die Professorin für slawische Sprachen mit dem Schwerpunkt *Russisch* an der Wirtschaftsuniversität Wien war. Renate und ich verstanden uns auch auf der Stelle – das schien für mich bei Helmut's Freunden Methode zu haben. Während der Konferenz blieb neben dem großen wissenschaftlichen Angebot auch genügend Zeit für touristische und kulturelle Aktivitäten. Helmut organisierte für Renate, Anna Mauranen von der Universität Helsinki – die wir beide auch schon von unseren vorherigen IPrA-Konferenzen her kannten – und für mich eine Bus-Tagestour von Mexico City nach Teotihuacan. Gemeinsam mit Anna besuchte ich dann an einem anderen Tag das Nationalmuseum für Anthropologie in der Hauptstadt Mexicos, und ich konnte auch noch die Zeit finden, nicht nur den Dom und den Haupttempel der Azteken in der Stadt zu besuchen, sondern auch die zahlreichen imposanten, hochpolitischen und antikolonialistischen Murales von Diego Rivera in verschiedenen öffentlichen Gebäuden und Museen zu betrachten. Der Abschluss der Konferenz wurde auf einer Hacienda etwas außerhalb der Stadt mit folkloristischem Programm und reichhaltigem Buffet mit lokalen Köstlichkeiten gefeiert. Nach der Rückkehr aus Mexico stellten Helmut und ich fest, dass wir beide – und auch Renate – zu den 25-30 % der Konferenzteilnehmer gehörten, die nicht während der IPrA-Konferenz bestohlen oder sogar überfallen worden waren.

Die nächsten beiden Jahre zwischen den IPrA-Konferenzen nutzte Helmut dazu, mehrere Forschungsaufenthalte an der Macquarie University in Sydney und an der University of Sydney zu verbringen. Damit

hatten wir wieder eine Gemeinsamkeit mehr miteinander – unsere Begeisterung und Liebe für Land und Leute *Down Under*.

Im Juli 1998 trafen wir uns in Reims. Diesmal begleitete mich meine Frau. Auch Barbara und Helmut verstanden sich sofort sehr gut und wir erlebten wieder eine schöne Zeit miteinander und eine Konferenz höchster Güte. Unschlagbar war diesmal das Abschlussbankett auf dem Gelände und dann im Keller des Champagnerhauses Charles Heidsieck. Bevor wir uns in den Keller zum Verspeisen des bestellten Fünf-Gänge-Menüs mit fünf verschiedenen Champagnersorten begaben, wurden wir in einer lichtdurchfluteten Glashalle mit Champagner verwöhnt. Die Champagnerflöten, die wir beim Betreten des Geländes von freundlichen Heidsieck-Mitarbeitern und Heidsieck-Mitarbeiterinnen erhalten hatten, wurden gefüllt. Kaum hatten wir sie zur Hälfte ausgetrunken, wurde sofort nachgeschenkt. Es muss eigentlich nicht erwähnt werden, dass die vorgesetzten Speisen beste französische Küche repräsentierten und dass die dazu ausgewählten Champagnersorten hervorragend zum Essen passten. Wir genossen den Abend in vollen Zügen und waren am anderen Morgen mehr als erstaunt, dass wir frisch und munter den Tag beginnen konnten, als sei während des letzten Abends nichts Außergewöhnliches geschehen. Leider konnte Helmut an diesem Bankett nicht teilnehmen. In Hinsicht auf unser Arbeitsleben sei noch angemerkt, dass Helmut 1997 zum außerordentlichen Professor an der Universität Wien ernannt wurde und mir 1998 die gleiche Ehre an der Universität zu Köln zu Teil wurde.

Zu Beginn der 2000-er Jahre wurde es immer deutlicher, dass die drei Editoren der IPrA-Zeitschrift *Pragmatics* mit der Menge der eingereichten Artikel völlig überfordert waren. Dieses Problem wurde bei einem der ersten Treffen des IPrA Consultation Boards, dem alle Editoren qua Funktion angehören, besprochen. Die Mitglieder des Boards einigten sich auf eine kleine Gruppe von Kollegen und Kolleginnen, die wir gerne als Co-Editoren gewinnen wollten; wir kontaktierten die so Ausgewählten und alle waren zur Mitarbeit bereit. Zu diesen neuen Co-Editoren, die uns ab 2002 im *Pragmatics*-Team verstärkten, gehörte natürlich auch Helmut – und wie erwartet haben wir in der Zeitschrift bis zu

meinem Rücktritt als »editor-in-chief« 2016 hervorragend zusammengearbeitet. Im Consultation Board und im Executive Board der IPrA tun wir das heute auch immer noch.

Die nächste gemeinsame IPrA-Konferenz fand für uns erst wieder im Juli 2005 in Riva del Garda statt. Hier war Barbara auch wieder dabei, und ich war einmal ausnahmsweise nicht vor oder nach der Konferenz auf Feldforschung. Helmut, Barbara und ich genossen den Sommer, den Gardasee und Norditalien mit all seinen Qualitäten und erlebten eine weitere hervorragend organisierte und wissenschaftlich herausragende Konferenz.

Es dauerte danach vier Jahre, bis Helmut und ich wieder gemeinsam an einer IPrA-Konferenz teilnehmen konnten. Im Juli 2009 trafen wir uns in Melbourne. Es waren ein milder Winter und eine spannende und für uns beide wieder hochinteressante und anregende Konferenz. So wie uns die Konferenz in Mexico City mit Phänomenen der Pragmatik in vielen uns unbekanntem mittel- und südamerikanischen Sprachen konfrontiert hatte, wurde diesmal zur Pragmatik vieler australischer und ozeanischer Sprachen vorgetragen – und ich traf Kollegen aus der Region, die ich zwar von den einschlägigen Konferenzen zu austronesischen Sprachen her gut kannte, aber bis dahin noch nie auf einer IPrA-Konferenz begrüßen konnte. Sie konnten Helmut noch weitere Erklärungen dafür geben, warum ich so fasziniert vom Kilivila, von anderen austronesischen Sprachen und von Papua-Sprachen bin.

Zwei Jahre später wurde die IPrA-Konferenz von Kollegen in Manchester organisiert. Mit dieser wie gewohnt hervorragenden und äußerst informativen Konferenz werde ich immer die Abstecher am Ende der Konferenztage zu den faszinierenden Kanälen der Stadt und dort zu den typisch britischen Pubs mit ihren schönen Biergärten verbinden, die ich mit Helmut und Renate – die auch an dieser IPrA-Konferenz teilnahm – und Manfred Kienpointner, einem weiteren sehr sympathischen Freund von Helmut, gemacht habe. Wir vier führten dort heiße Diskussionen – zunächst einmal über die gehörten Vorträge und dann natürlich auch über Gott und die Welt.

Im September 2013 ging es dann zur IPrA-Konferenz nach Neu-Delhi, wo Helmut und ich beinahe dem Zauber des indischen Subkontinents verfallen wären, hätte es da nicht – noch schlimmer als schon in Mexico City – den allenthalben unübersehbaren Unterschied zwischen »Ganz Arm« und »Unvorstellbar Reich« gegeben. Diesen Unterschied mussten wir auf dem Weg von unserem luxuriösen Hotel zum India-Habitat-Konferenzzentrum tagtäglich zur Kenntnis nehmen, ob wir wollten oder nicht. Man musste dieses skandalöse soziale Missverhältnis mit seinen monströsen Klassenunterschieden – die durch das Kastensystem nicht nur (mit-)hervorgerufen, sondern auch noch verstärkt wurden und werden – verdrängen, wollte man die Konferenz und das hervorragende Catering genießen. Und das galt auch dann, wenn man sich im Hotel ein Bier bestellen wollte, dessen Preis für die Ärmsten der Armen, die in der Stadt unter freiem Himmel mehr vegetierten denn lebten, ein Vermögen bedeutete. Helmut und ich sprachen immer wieder über dieses Thema. Trotz all dieser Probleme war auch diese Konferenz besonders interessant für uns, weil wir wieder mit pragmatischer Forschung in vielen uns unbekanntem Sprachen und Kulturen konfrontiert wurden.

In Antwerpen war inzwischen eine Generation belgischer Kollegen nachgewachsen, die sich auf die linguistische Pragmatik fokussiert hatte und eine IPrA-Konferenz organisieren wollte. Das IPrA Consultation Board hatte das Angebot angenommen und 2015 trafen Helmut und ich uns in der altehrwürdigen Hafenstadt an der Schelde wieder – 28 Jahre, nachdem wir uns dort kennengelernt hatten. Barbara begleitete mich – und diesmal bildeten wir in Antwerpen eine Fünferbande – Renate, Barbara, Helmut, Manfred und ich – die sich am Ende der jeweiligen Konferenztage eine schöne Zeit miteinander machte. Meine Kollegen im Consultation Board hatten mich vor der Konferenz gefragt, ob ich einen Plenarvortrag über meine langjährige Forschungsarbeit auf den Trobriand-Inseln halten möchte, nachdem ich 2012 meine Feldforschung in Papua-Neuguinea beendet hatte. Ich akzeptierte – nicht ohne Stolz – diese Einladung. Für mich hatte dieser Vortrag durchaus den Status eines »Schwanengesangs«. Ich war inzwischen 63 Jahre alt und die Zeit meines Ruhestands rückte merkbar näher. Aber solche Anflüge

persönlicher Nostalgie beeinträchtigten in keiner Weise meine Stimmung und die Stimmung unserer »Fünferbande«. Und fast alles hatte sich sowieso in Antwerpen so verändert, dass es keine Gelegenheiten für Déjà-vu-Momente für Helmut und mich geben konnte.

Ich hatte beschlossen, bei der nächsten Konferenz, die in Belfast stattfinden sollte, im Rahmen unserer Generalversammlung meinen Rücktritt als »editor-in-chief« der IPrA-Zeitschrift zu erklären und kontaktierte vor diesem Hintergrund schon 2016 Helmut um ihn zu fragen, ob er bereit wäre, als mein Nachfolger meine Funktion im Herausgeberteam zu übernehmen. Wie ich gehofft hatte, war er damit einverstanden. Wir diskutierten diese Frage dann auch mit Jef Verschueren und unserem damaligen Präsidenten Jan-Ola Östman, der schon sehr früh zu unseren besten Freunden innerhalb der IPrA-Gemeinschaft gehörte, und setzten dann für die nächste Consultation Board-Sitzung den Tagesordnungspunkt »editor-in-chief«-Nachfolge auf die Agenda. Mein Vorschlag, dass Helmut mein Nachfolger werden sollte, wurde per Akklamation angenommen. Als ich mit Helmut im Juli 2017 durch die Straßen von Belfast lief, erinnerte ich mich mit leichtem Grausen an meinen Urlaub mit Barbara im Jahre 1980, als wir mit meinem Fiat 127 eine Irlandrundfahrt gemacht hatten, in die wir natürlich auch Nordirland miteinbezogen hatten. Damals wurden wir bei der Fahrt durch Belfast mehrmals an Barrieren gestoppt und von schwerbewaffneten englischen Soldaten kontrolliert. Die Atmosphäre war beängstigend, unheimlich, feindlich, düster und gedrückt – kein Vergleich zu der Stadt, die Helmut und ich jetzt als weltoffen, modern, freundlich und strahlend hell erlebten. Allerdings erfuhr ich in Gesprächen mit Taxifahrern, dass diese positive Stimmung sehr labil sei und jeden Moment wieder in Feindseligkeit umschlagen könnte. Die Konferenz war wieder ein großer Erfolg, und während der Generalversammlung, die genau auf meinen 65. Geburtstag fiel, erklärte ich zunächst meinen Rücktritt als »editor-in-chief« von *Pragmatics* und stellte dann Helmut als meinen Nachfolger vor. Wir genossen gemeinsam den Applaus der IPrA-Mitglieder, und Ann Verhaert, Jef's Frau, unsere gute Freundin und die eigentliche Seele der Gesellschaft, bedankte sich dann bei mir im Namen der IPrA mit einer speziellen Flasche Irish Whiskey aus einer lokalen Destille, die

ich in der anschließenden Pragmatics Editorial Board-Sitzung mit Helmut und meinen anderen Mitstreitern genüsslich verkostete.

In diesem Jahr sollte ich Helmut noch einmal wiedersehen. Ende Januar 2018 sollte ich emeritiert werden, und Helmut hatte beschlossen, mich vorher noch zu einem Vortrag an seinem Institut – (an dem er 2019 zum ordentlichen Professor für Angewandte Sprachwissenschaft und Textwissenschaft ernannt werden sollte) – einzuladen. Ich flog deshalb Anfang November 2017 nach Wien, wo Helmut und ich uns abends in einem guten Restaurant in der Nähe der Universität zum Abendessen trafen. Nach einem Morgen und frühen Nachmittag zu meiner freien Verfügung – das bedeutete für mich einen Besuch des Weltmuseums (das bis zum April 2013 als Museum für Völkerkunde bekannt war) – traf ich dann Helmut am späten Nachmittag wieder. Wir gingen in sein Institut und ich hielt einen Vortrag über die Ergebnisse unserer Forschungen zum Thema »Raumverweis und Konzeptualisierung des Raumes in verschiedenen Sprachen und Kulturen«, mit denen es unser Feldforscherteam in den 1990-er Jahren in Nijmegen erreicht hatte, dass die »Forschungsgruppe Kognitive Anthropologie« von der Max-Planck-Gesellschaft in die Abteilung »Sprache und Kognition« am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik umgewandelt wurde. Mein Vortrag war gut besucht, und was mich besonders freute war, dass Renate extra zu diesem Anlass von Innsbruck nach Wien gereist war. Es versteht sich von selbst, dass ich nach dem Vortrag mit Helmut, Renate und noch ein paar weiteren Kollegen meiner beiden Freunde in ein gemütliches kleines Restaurant ging, um nach einem guten Abendessen noch bis weit in den späten Abend hinein mit ihnen zu reden und zu diskutieren.

Meine wohl letzte Teilnahme an einer IPrA-Konferenz wurde mir als Professor emeritus, der keinen Zugriff mehr zur Reisekosten-Stelle an seinem alten Institut hatte, von meinen japanischen Kolleginnen Sachiko Ide und Yoko Fujie mit Mitteln aus einem von ihnen beantragten japanischen Forschungs- und Reisestipendium finanziert. Ich war besonders glücklich darüber, dass die IPrA-Konferenz im Juni 2019 in Hong Kong stattfand. Diese faszinierende Metropole hatte ich zum ersten Mal im November 1982 besucht, als ich in Hong Kong einen Zwi-

schenstopp auf meiner Rückreise von Papua-Neuguinea nach Deutschland machte. 1996 – ein Jahr vor der Rückgabe der britischen Kronkolonie an China – ließ ich meine Flüge ins Feld so buchen, dass ich wieder einen dreitägigen Stopover in Hong Kong einlegen konnte. Ich freute mich sehr darauf, diese Stadt noch ein drittes Mal erleben zu dürfen. Die Konferenz – die wieder für Helmut und mich sehr erhellend war und in deren Verlauf ich mich von vielen langjährigen Kollegen und Freunden verabschieden konnte – war dann aber leider überschattet von der staatlichen Reaktion auf die Massenproteste gegen die Peking-nahe Regierung von Carrie Lam. Diese politischen Ereignisse, die um die Welt gingen, wurden natürlich auch von Helmut und mir mit vielen anderen Kollegen diskutiert und wir versuchten – leider vergeblich – die Ereignisse in ihren politischen Kontext einzubinden – aber dazu fehlten uns einfach die notwendigen Hintergrund-Informationen. Während der Konferenz traf ich Helmut fast jeden Tag mindestens zweimal, um mit ihm beim Mittag- und Abendessen die von uns gehörten Vorträge zu diskutieren und uns über die politischen Neuigkeiten auszutauschen. Die Unruhen schränkten meine touristischen Pläne massiv ein – ich verzichtete schweren Herzens auf die Fährenüberfahrt von Kowloon nach Hong Kong und die Fahrt auf den Hilltop aus Angst, bei den Demonstrationen zwischen die Fronten geraten zu können. Aber der Blick von Kowloon auf die Skyline von Hong Kong war immer noch – und vor allem abends – einmalig schön. Nach dem Abschlussbankett mit wohl-schmeckenden Speisen der chinesischen Küche verabschiedete ich mich dann von Helmut, grüßte ihn noch einmal ganz herzlich von Barbara und lud ihn in unser beider Namen ein, uns in Goch am linken unteren Niederrhein für einige Tage zu besuchen.

Helmut und ich trafen uns dann im Rahmen einer IPrA-Konferenz 2023 in Brüssel. Jef und Jan-Ola hatten mich gebeten, nach meinem Rücktritt als »editor-in-chief« unserer Zeitschrift weiterhin Mitglied des IPrA Consultation Boards zu bleiben – und zum Treffen dieses Gremiums einen Tag vor Beginn der Konferenz begleitete mich Barbara in die belgische Hauptstadt. Nach unserer Sitzung und einem gemütlichen Abendessen in Brüssel luden wir Helmut noch einmal zu einem Besuch bei uns in Goch ein. Der damals ins Auge gefasste Termin zerschlug sich

leider aus verschiedenen Gründen, aber am 9. April 2024 war es dann endlich so weit, dass Helmut uns in Goch besuchte.

Vom 5. bis zum 9. April war Helmut zunächst bei Jef und Ann in Antwerpen zu Gast. Die Verschueren-Verhaerts fuhren Helmut dann am 9. April zu uns nach Goch und wir verbrachten einen sehr gemütlichen Nachmittag und einen langen Abend mit unseren alten Freunden, nachdem Barbara mit einem wie immer schmackhaften Spargel-Gericht die diesjährige Spargelsaison eröffnet hatte. Am nächsten Morgen verließen uns unsere belgischen Freunde wieder und wir besuchten mit Helmut eine der faszinierenden Kirchen am linken unteren Niederrhein, die St. Nicolai Kirche in Kalkar, die für ihre neun kunstvoll geschnitzten Altäre aus dem 15. und 16. Jahrhundert, für ihr Chorgestühl und ihren Marienleuchter berühmt ist. In den folgenden Tagen führten wir Helmut durch den Archäologischen Park (APX) mit seinem Museum zur Geschichte der Römer am Niederrhein in Xanten, wir bewunderten die phantastische Sammlung des Museums Küppersmühle für Moderne Kunst in Duisburg, wir waren noch einmal in Xanten, um den St. Viktor Dom mit seinen ebenfalls beeindruckenden Schnitzaltären und das Siegfried Museum zu besuchen und wir zeigten Helmut dann auch noch die schöne Altstadt von Nijmegen mit der Boterwaag, der Stevenskerk und der Waalkade – mit einem Abstecher zum Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, versteht sich –, und zum Abschluss unseres touristischen und kulturellen Programms für Helmut fuhren wir dann über den landschaftlich sehr reizvollen Ooijpolder zurück nach Goch. Unsere gemeinsame Zeit war neben unseren vielen Aktivitäten vor allem durch unsere anregenden Gespräche über Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Gesellschaft und Politik bestimmt. Am 14. April war die Zeit des Abschiedsnehmens gekommen und ich fuhr Helmut zum Hauptbahnhof nach Nijmegen, wo er den Zug zum Flughafen von Brüssel bestieg, um dann von dort heim nach Wien zu fliegen. Wir hatten eine sehr gemütliche, anregende und persönliche Zeit miteinander verbracht.

Um zum Schluss dieses recht biographischen Beitrags ein Résumé zu ziehen, möchte ich noch einmal darauf hinweisen, wie eng verwoben

die Freundschaft zwischen Helmut und mir mit der International Pragmatics Association von Anfang an war – und immer noch ist. Wir haben uns beide seit 1987 immer für die IPrA engagiert, als einfache Mitglieder, als Mitglieder in den »review committees«, die die Abstracts der eingereichten Konferenzvorträge begutachtet haben, als Mitglieder zahlreicher internationaler IPrA-Konferenzkomitees, als Konferenzteilnehmer, die bei nahezu jeder von uns besuchten Konferenz als »chairs« für die unterschiedlichsten »panel sessions« fungiert haben und nicht zuletzt als Herausgeber der IPrA-Zeitschrift *Pragmatics* und damit auch als Mitglieder des IPrA Consultation Boards. Wir haben während der Zeit unseres Engagements für die IPrA gemeinsam, wenn auch leicht zeitversetzt, Karriere gemacht – in verblüffender Parallelität – und ich denke, dass dazu die Möglichkeit, unsere kollegialen und professionellen Netzwerke innerhalb der IPrA und während der Konferenzen mit unseren nationalen und internationalen Kollegen und Kolleginnen auszubauen und zu pflegen, nicht unerheblich beigetragen hat. Aber letztendlich war es für uns beide – glaube ich – von großer Bedeutung zu wissen, dass wir in dem jeweils anderen einen Freund (und nicht nur einen Kollegen) haben, den wir persönlich achten und fachlich schätzen, und auf den wir uns – wann immer nötig – absolut verlassen können. Ich möchte mich dafür mit diesem Beitrag zu seiner Festschrift bei meinem Freund Helmut ganz herzlich bedanken.



Abb.1 Helmut und ich vor der Boterwaag in Nijmegen.

Teil II

Diskurs – Identität und Konflikt

Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten 1995–2015 / 2020

Rudolf de Cillia*/Ruth Wodak‡

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 53–83

Abstract

The following article reports on the research on the discursive construction of Austrian identities conducted at the Department of Linguistics at the University of Vienna on the anniversary years of the Second Republic – 1995, 2005 and 2015. Following the central assumptions on which the work is based, the analytical instruments and the corpus studied are described. Subsequently, examples are used to illustrate the dimensions of the construction of national identities: the content, the argumentation strategies and the means and forms of linguistic realization. Finally, we discuss central and contradictory trends in the discourses on Austrian identities between 1995 and 2020.

Schlagwörter: Angewandte Sprachwissenschaft, Diskursanalyse Nation, Identität, Österreich, diskurshistorischer Ansatz, Strategien der Argumentation, sprachliche Realisierungsmittel

* Rudolf de Cillia, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien. rudolf.de-cillia@univie.ac.at

‡ Ruth Wodak, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien & Emerita Distinguished Professor, Lancaster University. r.wodak@lancaster.ac.uk

1 Einleitung

- (1) [...] ja, österreichische Identität heißt für mich, also überhaupt die Indenti/ Identität von mir is/ sind die Merkmale, die Österreich hat, beziehungsweise die ich hab, die mich aber von den anderen Ländern von der ganzen Welt und von Europa unterscheidet. Das heißt, ich hab meine Geschichte mit meinem F/ Sigmund Freud, mit meinem Mozart, und, halt mit meinem Bruno Kreisky, ich hab mein Deutsch, mein Österreichisch, also das sind einfach Grundmerkmale, die ich als Österreicher hab, und dass ich sagen kann, ich bin ein Österreicher, weil Du das nicht hast, bin ich unterschiedlich. (Schüler, Gruppendiskussion 2006)

Ab Mitte der 1980iger Jahre wurden die ersten diskursanalytischen Studien an unserem Institut durchgeführt, die Hainburg-Studie, die große Studie zum Antisemitismus im Zusammenhang mit der Waldheim-Affäre – und Helmut Gruber war maßgeblich daran beteiligt. Und damit an der Ausarbeitung der spezifischen Wiener Schule der Diskursforschung, des diskurshistorischen Ansatzes (DHA). Helmut hat bei diesen ersten wichtigen Projekten mitgearbeitet und den diskurshistorischen Ansatz mitgestaltet. Dieser wurde dann immer wieder weiterentwickelt, dynamisch, theoretisch und methodologisch, daher nie dogmatisch.

Nach »Die Sprache der Mächtigen - die Sprache der Ohnmächtigen. Der Fall Hainburg« (Wodak et al. 1985; Wodak et al 1986; Wodak et al. 1988) und »*Wir sind alle unschuldige Täter*. Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus« (Wodak et al. 1990) gab es eine Vielzahl von Publikationen, in denen eine:r von uns beiden mit Helmut Gruber zusammengearbeitet hat, zum Beispiel zum so genannten »Österreich Gespräch« (de Cillia & Gruber 2003) oder zur Medienberichterstattung über den Bundespräsidentenwahlkampf 1986 (Gruber & Wodak 1987). Helmut hat auch sehr wertvolle Beiträge zur Analyse des po-

litischen Diskurses in Österreich durch sein (Mit)Verfassen von Gutachten zum berühmt-berüchtigten Kolumnisten der *Neuen Kronenzeitung* namens »Staberl« geleistet (Gruber & Wodak 1992, 1995).

Aber nicht nur das soll erwähnt werden. Als Zweitautorin will ich betonen: Helmut war einer meiner ersten und allerbesten Studierenden. Er ist immer hervorstechend mit seinem breiten Wissen, seiner Neugier, seiner Diskussionsbereitschaft und seiner Kreativität. Wir haben auch viel gemeinsam geforscht und geschrieben, wie beispielsweise das schon erwähnte Gutachten zur *Neuen Kronenzeitung*.

In dieser Tradition des DHA entstanden auch Studien zur österreichischen Identität, und der folgende Beitrag stellt nun einige wichtige Aspekte der am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführten Forschungen zur diskursiven Konstruktion nationaler Identitäten vor, am Beispiel der österreichischen Identität. Sie waren Gegenstand von drei diskursanalytischen Forschungsprojekten, die von 1995 bis 1997, von 2005 bis 2007 und von 2015 bis 2018 mit dem diskurshistorischen Ansatz¹ durchgeführt wurden.²

Nationale Identitäten sind singular und einzigartig, sie unterscheiden sich *per definitionem* von anderen nationalen Identitäten. Wir wollen schon an dieser Stelle betonen, dass es *die eine* nationale Identität nicht gibt, sondern dass immer kontextbedingt mehrere nationale Identitäten existieren. In den Projekten wurde untersucht, über welche Inhalte, mit welchen Diskursstrategien und mit welchen sprachlichen Mitteln nationale Identitäten konstruiert werden. Unsere Korpora sind zwar österreichische, doch der theoretische und methodische Zugang sind durchaus auf andere nationale Kontexte übertragbar.³ Umgekehrt

1 Vgl. Wodak et al. (1990); Reisigl & Wodak (2001, 2015); Wodak (2001); Rheindorf (2019); Rheindorf & Wodak (2020).

2 Wodak et al. (1998, 1999/2009); de Cillia, et al. (1999); de Cillia & Wodak (2006); de Cillia & Wodak (2009); de Cillia & Wodak (2018); de Cillia et al. (2020); Rheindorf & Wodak (2018); Wodak & de Cillia (2007); Wodak (2018, 2022); Wodak & Rheindorf (2022).

3 Die besonders starke Rezeption der Arbeiten in verschiedenen Ländern und Sprachräumen, die anhand von Zitationsindices feststellbar ist, zeigt das;

gilt: Auch wenn die Prozesse, die der Konstruktion nationaler Identitäten zugrunde liegen, überall ähnlich sind, unterscheiden sich die spezifischen nationalen Identitäten eben grundlegend voneinander, sowohl historisch bedingt wie auch in Bezug auf inhaltliche Prioritäten.

Im Folgenden werden die wichtigsten Annahmen unserer Forschung, danach die Dimensionen und Instrumente der Analyse sowie die Korpora der Studien vorgestellt. Der Hauptteil des Beitrags hat die Inhalte nationaler Identitäten zum Gegenstand: die diskursive Konstruktion eines »homo austriacus« bzw. einer »femina austriaca«, die gemeinsame politische Geschichte, die Konstruktion einer gemeinsamen Kultur, die Konstruktion einer gemeinsamen Gegenwart und Zukunft und schließlich die Konstruktion des nationalen Territoriums oder des nationalen Körpers. Zwei weitere Analysedimensionen sind die verwendeten Argumentationsstrategien sowie die Mittel und Formen der sprachlichen Realisierung. Abschließend diskutieren wir einige wichtige Tendenzen der Entwicklung österreichischer Identitätskonstruktionen zwischen 1995 und 2020.

2 Zentrale Annahmen

Als erste Hypothese liegt unseren Studien die Annahme zugrunde, dass Nationen mentale Konstrukte, »vorgestellte Gemeinschaften« im Sinne Benedict Andersons (1994 [1988]: 15) sind, die in den Köpfen der politischen Subjekte als souveräne und begrenzte politische Einheiten repräsentiert sind. Die Mitglieder einer Nation, selbst der kleinsten, lernen die meisten ihrer Mitbürger:innen nie kennen, begegnen ihnen nie, aber in den Köpfen aller existiert das (durchaus auch Veränderungen unterliegende) Bild dieser Gemeinschaft.

Zweitens gehen wir davon aus, dass nationale Identitäten diskursiv produziert, reproduziert, aber auch transformiert und demontiert werden. Dabei ist unter »nationaler Identität« ein Komplex von gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen bzw. Wahrnehmungsschemata, von

zuletzt etwa die Studie von Fethi Helal und Joseph Lo Bianco (2024) zu nationalen Identitäten und Sprachenpolitik in Tunesien.

gemeinsamen und ähnlichen emotionalen Einstellungen und Haltungen und von gemeinsamen und ähnlichen Verhaltensdispositionen zu bestehen, der im Zuge der »nationalen« (schulischen, politischen, medialen, sportlichen, alltagspraktischen) Sozialisation internalisiert wird bzw. wurde. Mit dieser Konzeption der nationalen Identität knüpfen wir an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1984) an. Die gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen betreffen in unserem Fall die Idee (*imaginary*) eines österreichischen Menschen, einer gemeinsamen Kultur, Geschichte, Gegenwart und Zukunft sowie den »nationalen Körper« beziehungsweise das nationale Territorium, aber auch andere nationale »Sie-Gruppen« und deren Kultur, Geschichte etc. Die gemeinsamen und ähnlichen emotionalen Einstellungen und Haltungen beziehen sich auf die jeweilige Ingroup einerseits und auf die jeweiligen Outgroups andererseits. Zu den Verhaltensdispositionen zählen sowohl Dispositionen zur Solidarisierung mit der eigenen Wir-Gruppe als auch die Bereitschaft zur Ausgrenzung der »Anderen« aus diesem vorgestellten Kollektiv.

Drittens nehmen wir an, dass institutionelle und materielle gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Praxen in einer dialektischen Wechselwirkung zur diskursiven Praxis stehen. Beide sozialen Handlungsfelder können in Widerspruch zueinander geraten, etwa wenn der offizielle politische »Feiertagsdiskurs« versucht, diskriminierende administrative Praxen zu rechtfertigen, zu beschönigen, zu verharmlosen oder zu verschleiern, und so dazu beiträgt, den Status quo aufrechtzuerhalten. Und der Diskurs kann auf die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zurückwirken. So besteht eine Wechselwirkung zwischen den in den letzten Jahrzehnten zunehmend Zugewanderte ausgrenzenden Diskursen und den zunehmenden Verschärfungen im Fremdenrecht (vgl. die Integrationsvereinbarung) und im Staatsbürgerschaftsrecht.

Viertens ist davon auszugehen, dass in den sprachlichen Konstruktionen von Nationen und nationalen Identitäten vor allem die nationale Einzigartigkeit und innernationale Gleichheit betont werden, dass innernationale Differenzen dagegen größtenteils ausgeblendet werden. Wir nehmen auch an, dass gleichzeitig mit der Imagination von nationaler

Singularität und Homogenität eine größtmögliche Differenz zu anderen Nationen entworfen wird. Und es kann angenommen werden, dass sich Mitglieder einer Nation über die Betonung der Differenz unter anderem auch von jenen Nationen abzusetzen bemühen, die der eigenen besonders ähnlich sind (eine These, die sich mit Sigmund Freud als »Narzissmus der kleinen Differenzen« auf den Punkt bringen lässt; Freud 1982 [1930]: 243) – also z. B. Österreicher:innen von den deutschen Nachbarn.

Eine fünfte Annahme, die wir weiter oben bereits angerissen haben, ist die, dass es die *eine* nationale Identität im essentialistischen Sinn nicht gibt, sondern dass vielmehr je nach Öffentlichkeit, Setting und Thema unterschiedliche Identitäten sprachlich konstruiert werden. Aus diesem Grund sprechen wir von Identitäten im Plural. Nationale Identitäten werden somit als variabel, dynamisch, fließend, brüchig und ambivalent begriffen. Andererseits gehen wir von einer Wechselwirkung zwischen den von den politischen Eliten und den Medien angebotenen Identitätsentwürfen einerseits und den »Alltagsdiskursen« andererseits aus. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, untersuchen wir verschiedene Datenkorpora aus dem öffentlichen, halböffentlichen und quasiprivaten Bereich.

3 Korpora, Instrumentarium und Dimensionen der Analyse

Unsere Analysemethoden wurden zunächst 1995 im Wechselspiel zwischen einer eingehenden theoretischen Auseinandersetzung mit der Literatur⁴ und einer pilotmäßigen Analyse des Datenmaterials in einem abduktiven Verfahren entwickelt, in qualitativen Fallstudien angewandt (Wodak et al. 1998) und dann 2005 und 2015 entsprechend den neuen technischen Möglichkeiten weiterentwickelt (1995 waren beispielsweise korpuslinguistische Verfahren noch selten und auch bestimmte Genres wie Online-Foren oder *social media* noch nicht kreiert).

4 Siehe z. B. Bruckmüller (1996); Heer (1981); Kreissler (1984); Pelinka (1990); Stourzh (1990); Zöllner (1988).

Die drei Studien, die im Zehnjahresrhythmus aufeinander folgten, wurden aus Anlass wichtiger Jubiläen der politischen Nachkriegsgeschichte und mit ihnen verbundener Gedenkfeiern durchgeführt, der Gründung der Zweiten Republik im Jahr 1945, der Unterzeichnung des Staatsvertrags 1955, der die Unabhängigkeit Österreichs garantierte, und des Beitritts zur Europäischen Union 1995.

Was die Korpora und Genres betrifft, erfassen wir Gedenkreden von Politiker:innen, Parteiprogramme, Debatten im österreichischen Parlament, Rechtstexte, Plakate und andere Werbematerialien, Artikel in der österreichischen Presse, Radio- und Fernsehsendungen sowie Gruppendiskussionen und Interviews, die Fragen der nationalen Identität thematisieren. Die Gruppendiskussionen und Interviews, die in unterschiedlichen Bundesländern durchgeführt wurden, repräsentieren für uns den halböffentlichen Diskurs, die anderen Daten den öffentlichen und medialen Diskurs (siehe Tabelle 1).

Das Korpus von 2015 umfasst zum Beispiel 15 Gedenkreden österreichischer Politiker:innen, acht Gruppendiskussionen, 13 Interviews mit Schwerpunkt auf dem Thema der nationalen Identitäten und eine große Anzahl von Artikeln aus österreichischen Tageszeitungen und Zeitschriften, Radio- und Fernsehsendungen und Parlamentsdebatten (1998–2015), Parteiprogramme und Materialien aus dem Rechtswesen (zu den Daten und der Datenerhebung siehe de Cillia et al. 2020: 8–21).

Analytisch wird in den Studien zwischen drei ineinander verwobenen Analysedimensionen unterschieden, nämlich zwischen

1. Inhalten,
2. Argumentationsstrategien und
3. sprachlichen Realisierungsmitteln beziehungsweise Realisierungsformen.

Tab. 1: Korpus 1995 – 2005 – 2015

Textsorten /Texte	1995	2005	2015
Gedenk- und Festreden	23	17	15
Print-Artikel (österreichische Zeitungen und Magazine) zu Schlüsselthemen	Ca. 600 (zum Thema »Neutralität« und Sicherheitspolitik)	Ca. 400 (zu »Af-fären Kampf und Gudenus«)	16.733
TV- und Radiosendungen	-	-	456 (teilweise verschriftet)
Werbung	20	10 (Staatsvertragsfeier 15.5.2005 »Balkonszen«)	54
Museums- und Ausstellungskataloge	-	5	11
Gruppendiskussionen (komplett verschriftet)	7	2	8
Interviews (komplett verschriftet)	24	-	13
Parteiprogramme			42
Parlamentsdebatten 1998-2015	-	-	757
Gesetzesmaterialien			154
Rechtssprechung ab 1998 (zu Asyl, Staatsbürgerschaft, Fremdenrecht)	-	-	92.505

4 Inhalte nationaler Identitätskonstruktionen

Das inhaltliche Analyseraster konzentriert sich auf fünf Makrothemen, konkret auf

1. die imaginäre Konstruktion eines »homo austriacus«/ einer »femina austriaca«, eines typischen Repräsentanten oder einer typischen Repräsentantin der Nation;
2. die Erzählung einer gemeinsamen politischen Geschichte;

3. die diskursive Konstruktion einer gemeinsamen Kultur;
4. die diskursive Konstruktion einer gemeinsamen Gegenwart und Zukunft;
5. die diskursive Konstruktion eines »nationalen Körpers«.

Die *Konstruktion eines/einer »homo/femina nationalis«* ist zentral für Identitätspolitik und umfasst oft polarisierende Diskussionen über die Zugehörigkeit/ Nichtzugehörigkeit zu einer Nation. In unserem Fall geht es darum: Wer ist »der echte Österreicher« bzw. »die echte Österreicherin«? Wer ist ein- und wer ausgeschlossen? Gerade 2015/2016 haben diese Debatten die Öffentlichkeit bewegt. Welche Eigenschaften müssen/sollen diese besitzen? Themenstränge wie die emotionale Beziehung zu Österreich, eine angenommene typische nationale Mentalität und vermeintliche nationale Verhaltensdispositionen und Werte spielen eine gewichtige Rolle; weiters verschiedene Momente der biographischen Genese (Zufall, Fügung, Abstammung, Ort der Geburt, des Aufwachsens und des Wohnens, der Sozialisation) sowie die »Aktivierung« der nationalen Identität in bestimmten Situationen (zum Beispiel im Ausland).

Die im Folgenden angeführten Beispiele für den halböffentlichen Diskurs aus Gruppendiskussionen (GD) zeigen in der Regel Merkmale der spontanen gesprochenen Sprache und enthalten daher Satzbrüche, Wiederholungen, Häsitationen und Pausen, dialektale Passagen und – standardsprachlich gesehen – grammatikalische »Unkorrektheiten« – alles soziolinguistisch wichtige Informationen.

Im Beispiel (2) geht es um die emotionale Bindung an Österreich und den Nationalstolz, der einem bei einem Auslandsaufenthalt besonders bewusst zu werden scheint. Eine 88-jährige Pensionistin, eine jüdische Österreicherin, die nach Jahrzehnten im Exil (sie musste das Land 1938 fluchtartig verlassen) nach Österreich zurückgekehrt ist, sagt in einer GD 2005:

- (2) Ich kann nur sagen, »mein schönes Österreich«, und etwas später, das Land metonymisch personifizierend: »Ich bin verliebt in mein Österreich. Ich bin verliebt« (GD 2005).

Das folgende Beispiel (3) aus dem Jahr 2016 betont ebenfalls dieses Bewusstsein während einer Auslandsreise und die emotionale Bindung an die Nation:

- (3) Natürlich, wenn man außerhalb von Österreich oder in anderen Teilen herumreist, dass dann ein/ das Heimatgefühl sich irgendwie verstärkt oder wie auch immer bewusst wird, wenn man so/ auch mich bewusst wird und sich hervordrängt, ja. Dass ich das ahm dann spür ah. Ja da gibt's irgendeine Verwurzelung, irgendwo eine/ an einem/ einem/ wo man hingehört. (GD 2016)

Die *Konstruktion einer gemeinsamen politischen Geschichte* schöpft thematisch aus den Bereichen *politische Erfolge, wichtige historische Daten, Niederlagen und Krisen*. Sie dient der Erstellung von Gründungs- und Ursprungsmythen, die Helden, Siege und Niederlagen zum Ausgangspunkt historischer Narrative machen. Im Falle Österreichs ist insbesondere der sogenannte Mythos der »Stunde Null«, einer »Wiedergeburt« Österreichs, das 1945 gewissermaßen – wie der Phönix aus der Asche – vollständig unschuldig wiederauferstanden ist, zu nennen (Wodak & de Cillia 2007). Eine besondere Rolle für die Konstruktion immer neuer und wechselnder österreichischer Identitäten spielt auch die österreichische NS-Vergangenheit, v. a. hinsichtlich der Rollen als Täter, Opfer, Mitwisser und Mittäter, und der Beteiligung von Österreicher:innen an den NS-Verbrechen.

Eine besonders große Bedeutung kommt in dem Zusammenhang dem Staatsvertrag von 1955 zu, einer Art Gründungsmythos der Zweiten Republik. Die historische Szene der Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrags im Schloss Belvedere am 15. Mai 1955 spielt dabei eine herausragende Rolle: Nach der Unterzeichnungszeremonie durch die Außenminister der USA, Großbritanniens, Frankreichs und der UdSSR erklärte der damalige österreichische Außenminister Leopold Figl: »Österreich ist frei«. Unmittelbar danach traten die Minister auf den Balkon des Belvedere, und Figl zeigte den zahlreichen im Schlosspark versammelten Österreicher:innen den unterzeichneten Vertrag. Eine Fotomontage dieser Szene ist in Österreich allgemein bekannt und im Internet abzurufen (siehe auch de Cillia & Wodak 2009:

104⁵). In der öffentlichen Wahrnehmung erfolgte der Ausruf Figls auf dem Balkon des Schlosses – eine Tonmontage, die ebenso wenig den historischen Ereignissen entspricht wie die verwendete Fotomontage, die alle Repräsentanten gleichzeitig zum Betrachter blicken ließ.

Diese »Balkonszene« ist so tief im nationalen kollektiven Gedächtnis verankert, dass man sich leicht auf sie beziehen kann, indem man sie für andere Zwecke rekontextualisiert, etwa in der Werbung (z. B. 2005 für ein Möbelhaus, für ein Zeitungsmagazin, auch in der Kunstproduktion; Beispiele dafür finden sich in Distelberger 2009).

Im selben Jahr wurde im Rahmen einer Kunstaktion eigens ein Kranwagen mit einer Nachbildung des Balkons im Belvedere hergestellt, der durch ganz Österreich fuhr und den Passant:innen besteigen konnten, um darauf selbst – als Sprechakt - zu verkünden: »Österreich ist frei«.



Abb. 1: Mobiler Balkon im Gedenkjahr 2005 (de Cillia & Wodak 2009: 121).

5 Das Foto kann z.B. hier angesehen werden: <https://www.bpb.de/kurzknapp/hintergrund-aktuell/309806/vor-65-jahren-oesterreich-unterzeichnet-staatsvertrag> (Abruf: 4. September 2024). Wir drucken das Foto hier nicht ab, weil die für die Verwertung des Fotos zuständige Agentur einen relativ hohen Betrag verlangt (bereits 2008 waren es 192 Euro).

Im Jahr 2015 wurde aus Anlass des Jubiläums im Saal der Vertragsunterzeichnung im Oberen Belvedere eine quasi-religiöse Zeremonie abgehalten, bei der Politiker:innen Festreden hielten und diese im Fernsehen direkt übertragen wurden. Vor ihnen stand der Tisch, auf dem der Staatsvertrag unterzeichnet worden war und der wie eine Reliquie das Original präsentierte.



Abb. 2: Bundeskanzler Werner Faymann bei der Feierstunde im Belvedere am 15.5.2015 (ORF)

Der Staatsvertrag von 1955 ist also eine der wichtigsten Grundlagen und einer der zentralen Entstehungsmythen der österreichischen Republik, was auch die folgende Passage aus einer Gedenkrede aus dem Jahr 2005 zeigt:

- (4) Unsere Unabhängigkeitserklärung 1945 und der Staatsvertrag 1955 sind die Fundamente unseres modernen österreichischen Selbstbewusstseins. Der Staatsvertrag ist die Geburtsurkunde unserer Freiheit. Er enthält Rechte, aber auch Pflichten. (So sprach der damalige österreichische Bundeskanzler Wolfgang Schüssel in einer Fernsehrede am 14. Mai 2005).

Die *Konstruktion einer vermeintlich gemeinsamen Kultur* wird nach den Dimensionen der Sprache, der Religion, der Kunst, der Wissenschaft und Technik sowie der Alltagskultur (Sport, kulinarische Traditionen und Ess- und Trinkkultur, Kleidung usw.) analysiert.

Das folgende Beispiel verdeutlicht die Bedeutung der gemeinsamen »Sprache« für die nationale Identität. Die Sprecherin, eine afghanische Immigrantin, bezieht sich hier auf die Landessprache Deutsch als Staatssprache:

- (5) Ich glaube, wenn man die Sprache kann, da kann man sich schon als Österreicher nennen, oder so. (GD 2016).

Dabei wird in einer Gruppendiskussion in Oberösterreich die Überbetonung der deutschen Sprache als Staatssprache und die Geringschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit kritisch kommentiert:

- (6) [...] in Österreich ist jetzt Mode Einsprachigkeit. [...] und die anderen Sprachen dürfen nicht gesprochen werden. Vielleicht WEIL die anderen mehrsprachig sind, müssen wir einsprachig sein, sonst unterscheiden wir uns von den anderen nicht. (GD 2016)

Häufig wird in dem Zusammenhang die spezifisch österreichische Varietät der plurizentrischen Sprache Deutsch betont.⁶ Das ist nicht verwunderlich, da ja auch der österreichische Beitrittsvertrag zur Europäischen Union aus dem Jahr 1994 als Maßnahme der Identitätspolitik durch ein Zusatzprotokoll, das Protokoll Nr. 10, ergänzt wurde. In diesem Protokoll werden 23 *Austriazismen*, typisch österreichische Ausdrücke wie *Marille* oder *Karfiol* den entsprechenden bundesdeutschen Ausdrücken (*Aprikose*, *Blumenkohl*) gleichstellt (vgl. de Cillia 1997, 2006; Wodak 2012).

In den folgenden Beispielen betonen die Gesprächspartner:innen diese Unterschiede zwischen der österreichischen Varietät und dem in Deutschland gesprochenen Deutsch.

6 Vgl. Clyne 1995; Ammon 1995; de Cillia & Ransmayr 2019; Dollinger 2021.

- (7) Ja, es heißt zwar immer noch Deutsch, aber ich find's ganz wichtig, dass Österreich seine eigene Sprache hat, das Österreichisch ... (GD 2005)
- (8) Also ich fühle mich wirklich als Österreicherin durch die Sprache schon alleine, weil die Sprache macht doch ein Land aus. Und dann hams immer gsagt, »na gut, dann was is jetzt der Unterschied?« Hab i gemeint: »naja, die Sprache selber«. Es is ja anders Österreichisch als Deutsch-Deutsch. (GD 2016)

Bezug auf die kulturellen Leistungen nimmt etwa folgende Wortmeldung in der GD in OÖ, wo jemand berichtet, er habe das Buch »The Austrian Mind« (Johnston 1983) gelesen und sei sich da erst der

- (9) ganzen großen Leistungen [bewusst geworden], die da in Wien und/ und, und in Österreich, da in Wissenschaft und/ und Literatur und Kunst da geleistet worden sind. Da hab ich mich irgendwie gefreut drüber und war irgendwie stolz drauf, jetzt und gleichzeitig weiß ich natürlich, dass ma die Leute fost olle ins Exil gschickt ham oder umbrocht ham. (GD 2016)

Bei der *Konstruktion einer gemeinsamen politischen Gegenwart und Zukunft* unterscheiden wir folgende Subinhalte: *Staatsbürgerschaft, politische und soziale Errungenschaften, gegenwärtige und zukünftige politische Probleme, Krisen und Gefahren, zukünftige politische Ziele und politische Tugenden*. Dabei war etwa 1995 die Frage der österreichischen Neutralität insofern wichtig, als sie Anhänger:innen der politischen Linken (pro) und Rechten (contra) trennte – 2005 und 2015 steht die Beibehaltung der Neutralität wieder völlig außer Frage.

Beispiel (10) zeigt, dass die Neutralität von einem Teil der Österreicher:innen 1995 als obsolet betrachtet wurde, was sich aber immer wieder aufgrund globaler und lokaler Ereignisse ändern kann: so wurde angesichts der Invasion der Russischen Föderation in die Ukraine die Debatte,

was denn die Neutralität in Bezug auf eine Solidarität mit der Ukraine bedeute, wieder aufgenommen, auch wenn Bundeskanzler Nehammer dies im Nationalrat verhindert hat.⁷

- (10) Nja des / do muaß i hundertprozentig sogn für mich ist die Neutralität ein Hohlkörper, der leer is der keine Funktion mehr hot - heute mehr. (GD 1995)

Eine zentrale Bedeutung haben zu allen drei Erhebungszeitpunkten (1995, 2005, 2015) *die sozialen und politischen Errungenschaften* Österreichs, die sich wie ein roter Faden durch unsere Gruppendiskussionen ziehen, insbesondere für ältere Menschen, wie das folgende Zitat einer Pensionistin aus dem Jahr 2005 zeigt:

- (11) Was ich vor allem an Österreich schätze, ist die wirtschaftliche Sicherheit, es ist eine Grundsicherheit, die wir alle haben, und i möchte sagen, das ist nicht selbstverständlich. (GD 2005).

2016 drückt das ein Senior wie folgt aus: Nach vielen Jahren im Ausland erlebe er

- (12) so eine volle österreichische Identität, indem ich dankbar bin für das soziale System, für die Öffis, für die Menschen rundherum und die Vielfalt der Menschen, die es hier in Wien gibt. (GD 2016)

Im Jahr 2023 waren übrigens nach einer Umfrage etwa 56 % stolz auf die »hohe Lebensqualität« in Österreich, trotz Inflation und Teuerungs- und Energiekrisen (Market Institut 2023).

Aber im Unterschied zu den beiden ersten Erhebungszeitpunkten ist es 2015 auch eine sogenannte Polykrise, die den Diskurs beherrscht: die Wirtschaftskrise; die Krise der Europäischen Union; die Flüchtlingsbewegungen in Europa usw. Und auf der anderen Seite gibt es einen massiven Sicherheitsdiskurs, der fordert, die Grenzen zu verstärken.

Das bringt uns zur fünften Dimension unserer Analyse. Es ist das, was wir *den nationalen Körper* nennen, d. h. *das nationale Territorium* mit

7 Vgl. <https://orf.at/stories/3251761/> (Abruf: 16. August 2024).

seinen Grenzen, seinen natürlichen Landschaften (z. B. das Weltkulturerbe Wachau). Und andererseits sind auch architektonische Artefakte, bestimmte Baudenkmäler symbolisch stark aufgeladen wie etwa der Stephansdom oder das Kraftwerk Kaprun und können als Teil des »nationalen Körpers« konzeptualisiert und interpretiert werden. Auch herausragende österreichische Wissenschaftler:innen, Politiker:innen, Künstler:innen oder Spitzensportler:innen (Sigmund Freud, Bruno Kreisky, Franz Klammer, Hermann Mayer, Annemarie Möser-Pröll, Marcel Hirscher, Conchita Wurst werden etwa genannt) fungieren sozusagen als *Partes pro toto* für Österreich, wie in dem ganz zu Beginn unseres Beitrags zitierten Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion (1).

Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie der Topos des kleinen Landes mit berühmten Österreichern verbunden wird.

- (13) Dann bin ich stolz auf Österreich, warum? Weil ein kleines Land so viele wirklich prominente Menschen hervorgebracht hat. Auch in der Nachkriegszeit. Sin ma uns ehrlich (GD 2005).

Im Jahr 2015 dominieren aber vor allem die Grenzen und das von diesen Grenzen begrenzte politische Territorium den Diskurs: Es geht darum, dieses Territorium durch den Bau von Sicherheitszäunen gegen einen imaginierten »Strom« von Flüchtlingen zu »verteidigen« – zumindest in den Augen eines Teils der Bevölkerung und der politischen Parteien. Die folgende Abbildung zeigt eine Reihe von Konnotationen und Wortzusammensetzungen mit dem Begriff *Grenze*, die in unserem Medienkorpus aus dem Jahr 2015 gesammelt wurden. Die Größe stellt die Häufigkeit der jeweiligen Wörter dar. Abbildung 3 zeigt, dass bestimmte Begriffe oder Ausdrücke wie *Grenzzaun*, *Grenzkontrolle*, *Grenzschutz* oder *Grenzsicherung* besonders häufig im Zusammenhang mit dem verwendet werden, was man 2015 als »Flüchtlingskrise« bezeichnete.

3. bewahrenden beziehungsweise rechtfertigenden Makrostrategien und
4. transformatorischen Makrostrategien.

Nur eine Gruppe sei kurz illustriert: *Konstruktive Strategien* greifen auf solche diskursiven Verfahren zurück, die dazu beitragen, eine bestimmte nationale Identität aufzubauen und zu etablieren. Das sind in erster Linie sprachliche Handlungsprozeduren, die über bestimmte Referenzakte eine nationale Wir-Gruppe konstituieren - zum Beispiel mit Hilfe des Personalpronomens *wir* in Verbindung mit der toponymischen Etikettierung *Österreicher* (also: »wir Österreicher«). Und das sind sprachliche Handlungen, die dann, direkt oder indirekt, zum »nationalen Zusammenschluss«, zum »Schulterschluss« und zur »nationalen Vereinigung« zu mobilisieren versuchen. Sehr oft ist in *konstruktiver* Absicht davon die Rede, dass »wir« dazu aufgerufen seien, »gemeinsam, miteinander zu agieren«, »zusammenzuarbeiten und zusammenzuhalten«.

Unter all den verschiedenen Strategien, die im Dienst der vier genannten diskursiven Makrostrategien stehen können, seien hier nur drei erwähnt:

- a. *Strategien der Betonung oder Präsupposition von Einzigartigkeit* (Singularisierungsstrategien), die die Einzigartigkeit des nationalen Kollektivs konstruieren;
- b. *Strategien der Betonung oder Präsupposition von Gleichheit* (Assimilationsstrategien), die darauf ausgerichtet ist, mit sprachlichen Mitteln eine zeitliche, zwischenmenschliche oder räumliche (territoriale) Gleichheit und Homogenität herzustellen;
- c. *Strategien der Betonung oder Präsupposition von Differenz* (Dissimilationsstrategien), die sprachlich Heterogenität und Differenz in den oben angesprochenen inhaltlichen Bereichen verfertigen.

Die Strategie der *Betonung von nationaler Einzigartigkeit* wird in Beispiel (14) verfolgt:

- (14) Also i glaub daß si der Österreicher von jedn ondern irgendwie unterscheidet, sonst war ma ka eigen / sonst war ma net Österreicher net? war ma jo olle - kein ein Volk net? (GD 1995)

Dabei wird der für Stereotype nicht unübliche kollektive Singular *der Österreicher* verwendet und in der Folge wird die als *wir* bestimmte Referenzgruppe dadurch singularisiert, dass ihr das äußerst vage Kennzeichen zugeschrieben wird, sich »von jedn ondern irgendwie« zu unterscheiden.

2015 realisiert eine DiskutantIn im Burgenland diese Strategie, indem sie auch auf die *nationale* Sozialisation referiert

- (15) Was mich zur Österreicherin macht, is natürlich die Bürokratie, Pass und so weiter. Aber ich glaub, es is auch die Geschichte, also w / wie ich aufgewachsen bin, die/ die Schulbildung, das Fernsehen, der Heinz Conrads, das Neujahrkonzert. ((W1 lacht kurz)) Ahh, diese/ diese Sachen und auch das Burgtheater-Deutsch, das uns ja von den Deutschen so unterscheidet. ((Lacht kurz)) Und ah, ah /und/ und des /und au/ und auch diese österreichische Literatur. Das macht mich zur Österreicherin. (GD 2016)

Wie die Strategie der *Präsupposition von innernationaler Gleichheit oder Ähnlichkeit* zum Einsatz kommt, die bei der sprachlichen Konstruktion und Reproduktion der nationalen Identität von größter Relevanz ist, lässt sich an Beispiel (16) illustrieren: Der Sprecher schreibt der Gruppe der Österreicher:innen das Prädikat der mentalitätsmäßigen »Breite« zu, zu der er so heterogene stereotype Eigenschaften wie die Strebsamkeit und die phäakenhafte Gemütlichkeit zählt, und präsupponiert damit innernationale Gleichheit.

- (16) Dass wir in der Mentalität - ähm durchaus: ähm - sehr breit sind einerseits, dass wir glaub i doch strebsam sind, andererseits aber doch auch äh das Feiern und Gemütlichsein auch äh kennen in Österreich. (GD 1995)

Auch eine Seniorin aus der Gruppendiskussion von 2005 vergleicht auf stereotype Weise die Österreicher:innen mit typischen Vertreter:innen

anderer Nationen, wenn sie die Erfahrungen aus ihrem Berufsleben resümiert:

- (17) [...] und da hab ich trotzdem gefunden, dass wir Österreicher, ah; wir san schnell wie die Italiener, gscheit wie die Sch(weizer)/ ah, akkurat, wie die Deutschen damals waren, und/ also eher überall das Positive würd ich hervor(kehren). Das Negative ist die Politik, ... (GD 2005)

Die *Betonung oder Präsupposition zwischennationaler Differenzen* dient häufig der negativen Abgrenzung gegenüber einer nationalen Outgroup. In Beispiel (18) betont der Sprecher die Unterschiedlichkeit zwischen Österreicher:innen und in Österreich lebenden Ausländer:innen in puncto Mentalität und Lebensform. Der Kollektivsingular *da Südländer* verweist auch hier auf die stereotype Verbalisierung eines Vorurteils. Dabei wird argumentativ auf eine Art populärwissenschaftliche Milieutheorie zurückgegriffen und behauptet, ein Konflikt zwischen Österreicher:innen und in Österreich lebenden Ausländer:innen sei eine vorprogrammierte, zwangsläufige Folge der klimatisch bedingten Divergenzen in den alltagskulturellen Verhaltensweisen:

- (18) Es san ganz grund/ diese grundlegendn - öh Mentalität und aus den untaschiedlichn Lebensformen / i ma:n des - lieg schon - öh allein darin daß vielleicht da Südländer - bedingt durch die dort herrschende Hitze ebm mehr untatogs - öh Siesta mocht und herumliegt und eignlich am Obnd erst munta wird. nein? des san natürlich Gegensätze die - - automatisch bei uns zum Konflikt führn. (GD 1995)

Beispiel (19) illustriert, welche wichtige Rolle die Differenz bei der *Abgrenzung von einer ähnlichen, benachbarten Nation* spielt (siehe oben; Freuds Rede vom »Narzissmus der kleinen Differenzen«). Die Abgrenzung Österreichs von Deutschland wird hier explizit als Problem thematisiert.

- (19) Man wird / man wird in einen Topf geworfen im Ausland mit den Deutschen. Und wenn man / wenn man dann sagt, man is

Österreicher, wird des (irgendwie) net kapiert. »Du redest ja auch Deutsch, dann bist a Deutscher«. »Naa, i bin Österreicher, na«. Also man grenzt sich schon sehr stark von den Deutschen ab (GD 2016).

Die dritte Analysedimension schließlich betrifft die Mittel und Formen der sprachlichen Realisierungen.

6 Sprachliche Realisierungsmittel und Realisierungsformen

Die bei der diskursiven Konstruktion der nationalen Identität zum Einsatz kommenden sprachlichen Realisierungsmittel sind so zahlreich, dass hier nur einige wenige Anmerkungen zu ihnen gemacht werden können. Worauf sich ein besonderes Augenmerk in den Analysen richtet, das sind die rhetorischen Muster, die lexikalischen Einheiten und die syntaktischen Mittel, die es ermöglichen, Einheit, Gleichheit, Differenz, Einzigartigkeit, Kontinuität, Autonomie, Heteronomie u. a. zum Ausdruck zu bringen.

Eine zentrale Bedeutung kommt im Diskurs über Nation und nationale Identität natürlich dem Pronomen bzw. Deikton *wir* - in allen seinen spezifischen dialektalen Ausformungen (*ma*, *mer* usw.) - und den entsprechenden Possessiva zu. Das *Wir* kann je nach Kontext sehr unterschiedliche Referenten haben. In den allermeisten Fällen sind jedoch »die Österreicher:innen« gemeint, wobei ein derartiges *nationales Wir* entweder nur die heutigen österreichischen Staatsbürger:innen umfasst, wie in Beispiel (20a), oder aber *historisch expandiert* sein kann, wie in Beispiel (20b), in welchem Fall es neben den lebenden Österreicher:innen auch noch verstorbene Österreicher:innen inkludiert. Die Beispiele (20c) und (20d) enthalten Formen des *historischen Wir*; die Sprecher haben keinen der beiden Weltkriege selbst miterlebt bzw. sind nach 1945 geboren:

(20a) [...] dass man froh sein kann, dass man hier geboren wurde - und m- / man / dass wir hier leb'n kennen. (1995)

(20b) [...] die Geschichte, die wir hinter uns ham (1995)

(20c) [...] unsere beiden Kriege, wos ma verloren hobm (1995)

- (20d) (...) gleichzeitig weiß ich natürlich, dass ma die Leute fost olle ins Exil gschickt ham oder umbrocht ham. (2016, siehe oben (9))

In anderen thematischen Kontexten bezieht sich das *Wir* in unseren Korpora auch auf andere Gruppen, entweder auf größere Konstellationen wie die Gruppe der Europäer:innen (»Wir müssen uns gegenüber den USA und Japan solidarisieren«) oder auf kleinere Einheiten wie die Slowen:innen, Kroat:innen, in Österreich lebende Minderheiten usw. In den meisten Fällen bezieht sich das *Wir* jedoch auf die *Wir*-Gruppe der Österreicher:innen. Und die suggestive Kraft, der verbale Annexionismus dieses *Wir* ist so stark, dass selbst Teilnehmer:innen, die nationalen Verallgemeinerungen sehr kritisch gegenüberstehen, sich nur schwer davon lösen können.

Ein zweites wichtiges Mittel der sprachlichen Gruppenkonstituierung sind *anthroponymische Gattungsnamen* wie *der/die Österreicher, Deutsche/n, Schweizer, Italiener, Türke/n, Bayer/n, Frankfurter* etc., die so gut wie nur in der männlichen Form vorkommen, und die entsprechenden Adjektive (*der/die portugiesische/n, italienische/n Maurer* etc.).

Eine wichtige konstruktive Funktion erfüllen unterschiedliche rhetorische Figuren. In den von uns analysierten Gruppendiskussionen gibt es z. B. häufig *Personifikationen*, die abstrakten Entitäten – wie es Nationen zum Beispiel sind – eine anthropomorphe, menschliche Gestalt geben. Dadurch verlebendigen sie abstrakte Vorstellungen und laden zur Identifikation ein. Beispiel (21) illustriert dieses Verfahren und zeigt auch sehr gut den Mythos von der *Wiedergeburt* Österreichs nach 1945, indem der neue Staat als unschuldiges neugeborenes Kind dargestellt und dadurch suggeriert wird, dass dieses Österreich nichts mit den schrecklichen Erfahrungen und Verbrechen des Austrofaschismus, des Zweiten Weltkriegs und der Shoah zwischen 1933 und 1945 zu tun hat.

- (21) Herr Bundespräsident, hochwürdiger Herr Kardinal, Herr Nationalratspräsident! Nach [...] komme ich zur Einleitung unserer Festversammlung und darf festhalten, dass dieser 27. April 1945 als allererstes ein Tag der Freude war. Er ist die Geburtsstunde der Zweiten Republik [...]

[...] Das Drama dieses sechsjährigen Krieges und das Trauma des nationalsozialistischen Terrorregimes werfen aber düstere Schatten auf die Wiege dieser rotweißroten Wiedergeburt, aber das Kind lebt. Inmitten von Ruinen, Not, Hunger und Verzweiflung lebt dieses kleine, neue Österreich, weil an diesem Tag alle nach vorne schauen. Der Alptraum ist zu Ende. (Bundeskanzler Schüssel, Rede am 27.4.2005)

7 Entwicklungen 1995 - 2005 - 2015

Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen Einblick in drei Forschungsprojekte zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten, die rund um bzw. aus Anlass von drei Jubiläen der zweiten Republik durchgeführt wurden – die Studien stellen insofern ein einzigartiges Longitudinalprojekt dar.

Dabei gibt es im politischen Diskurs unumstrittene Bestandteile österreichischer Identitätskonstruktionen wie den Staatsvertrag von 1955 oder den Sozialstaat, aber auch umstrittene Elemente wie die österreichische Neutralität oder die mehr oder weniger starke Tabuisierung der NS-Vergangenheit und des Austrofaschismus. Identitäten werden von den verschiedenen Diskursteilnehmer:innen in den Gruppendiskussionen und Interviews auf unterschiedliche Weise konstruiert. Für einige stellt die Staatsbürgerschaft, der durch den Zufall der Geburt erworbene Pass, ihre nationale Identität dar (staatsnationale Identitäten), für andere ist es die »multikulturelle« familiäre Abstammung, die in der österreichisch-ungarischen Monarchie verwurzelt ist (kulturnationale Identitäten). Einige betonen die Bedeutung der gemeinsamen »Staatssprache« oder aber der österreichischen Varietät der deutschen Sprache, andere wiederum betonen die mehrsprachigen Identitätskonstruktionen. Manche definieren sich in Opposition zu den Zugewanderten, während andere die in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmende Ausgrenzungspolitik gegenüber Migrant:innen heftig kritisieren. Die emotionale Bindung an die Nation und an Österreich wird in den Diskussionen häufig thematisiert und unterschiedlich ausgedrückt: Man liebt sein Land, ist

froh, dort zu leben, oder auch stolz darauf, sei es vorbehaltlos oder in ambivalenter Form. Ein Senior bringt die zentrale Bedeutung der emotionalen Sozialisation für die Konstruktion nationaler Gemeinsamkeit mit der Muttermilch-Metapher auf den Punkt:

- (22) Und da hab ich schon in der Erziehung Österreich lieben gelernt.
 Und später: Österreichliebe soll man auch haben, wenn's einem nicht gut geht. Ja. Und ich hab das eigentlich schon mit der Milch aufgesogen, äh die/ das die Österreichliebe. (GD 2016)

Unsere Längsschnittstudie hat die Robustheit und Flexibilität unserer Grundannahmen und der eingangs vorgestellten Analysekategorien gezeigt, wonach nationale Identitäten diskursiv in unterschiedlichen Ausprägungen von Einzigartigkeit, innernationaler Gleichheit und Ähnlichkeit sowie Differenz und Abgrenzung zu anderen Kollektiven konstruiert werden. Diese Flexibilität und die diachrone Dynamik der Identitätskonstruktionen spiegeln sich in den Entwicklungen wider, die in den von unseren Erhebungen abgedeckten 23 Jahren (1995–2018) festgestellt werden konnten. Ein Teil dieser Veränderungen ergibt sich etwa aus den mit der Globalisierung verbundenen Prozessen, die in jüngerer Zeit in Österreich unter anderem zu einem Wiederaufleben des Nationalismus beigetragen haben (siehe auch Wodak 2020; de Cillia 2022; Wodak & Rheindorf 2022) – diese Dynamik zwischen Kontinuität einerseits und Veränderung und Wandel andererseits lässt sich anhand der folgenden Beispiele veranschaulichen:

Der Mythos der Stunde Null - mit der Metapher der Wiedergeburt Österreichs 1945 als »Neugeborenes« – ist in unserem Korpus öffentlicher Reden aus dem Jahr 2005 im Gegensatz zu den Arbeiten aus den Jahren 1995 und 2015 sehr häufig vorzufinden. Das steht vermutlich in Zusammenhang damit, dass die damalige Regierung aufgrund der Beteiligung der rechtspopulistischen FPÖ an der Regierung ab 2000 international isoliert war. Aus diesem Grund hatten die Gedenkfeiern der Republik eine besondere Rolle in der offiziellen Identitätspolitik.

Was die österreichische Neutralität betrifft, so wurde sie 1995 von einem Teil der politischen Parteien für überholt erklärt – 2005 und 2015 hingegen ist sie unumstritten.

Die Beziehungen zu Europa und der EU wurden 1995 und sogar 2005 positiv wahrgenommen, während 2015 der Fokus auf Euroskepsis und (vermeintliche) Krisen (»Griechenlandkrise«, »Flüchtlingskrise«) gelegt wurde, insbesondere im öffentlichen politischen Diskurs und in den Medien.

Was die Diskussionen über die NS-Vergangenheit und die Opfer-Täter-Relation im Zusammenhang mit dieser NS-Vergangenheit betrifft, so bemühen sich die politischen Diskurse im Korpus von 2005 darum, eine Art »Opfergemeinschaft« zu konstruieren, die sowohl die Opfer der Shoa bzw. des Holocaust als auch die Opfer der Bombenangriffe und die im Krieg gefallenen Soldaten einbezieht und gleichsetzt. Im Jahr 2015 gab es andererseits auf Initiative der Medien (vor allem des österreichischen Rundfunks ORF) zum ersten Mal eine Diskussion über die »Endphaseverbrechen« (die unmittelbar vor bzw. noch nach der Kapitulation des NS-Regimes begangen wurden). Das österreichische Fernsehen strahlte beispielsweise am 15. Mai 2015 einen Film über die Verbrechen an österreichischen Slowen:innen am Peršmanhof in Kärnten aus (*Der Graben / Grapa* von Birgit Sommer), und der österreichische Bundespräsident Heinz Fischer erklärte 2015 im Fernsehen – analog zum deutschen Präsidenten –, dass »Auschwitz Teil der österreichischen Identität sei«.

Was die Konstruktion des Unterschieds zu den *Anderen* betrifft, so wurden 1995 generell Angehörige der ost- und südosteuropäischen Länder als besonders fremd wahrgenommen. In den Jahren 2005–2006 sind es fast ausschließlich muslimische Migrant:innen, insbesondere aus der Türkei. Dies gilt auch 2015, als die Unterschiede im Vergleich zu Geflüchteten als zunehmend stärker empfunden werden, zumindest von manchen Teilnehmer:innen an den Gruppendiskussionen.

Diese in unseren Daten festgestellten Entwicklungen spiegeln die Veränderungen in der österreichischen Gesellschaft wider. In Bezug auf Einwanderung und Flüchtlinge ist allerdings auch die starke Solidaritätsbewegung zu erwähnen, die die österreichische Zivilgesellschaft 2015 gebildet hat. Diese Solidaritätsbewegung flacht jedoch ab Ende 2015 auch aufgrund mangelnder staatlicher Unterstützung ab. Umge-

kehrt ist die zunehmende Bedeutung von Symbolen eines banalen Nationalismus zu beobachten, wobei Rechtspopulist:innen in Wahlkämpfen verstärkt auf nationale Stereotype, einen rückwärtsgewandten Begriff von *Heimat*, Hymnen und die Nationalflagge zurückgreifen⁸ – Pathos und Dramatisierung im Diskurs sind das Ergebnis.

Im Jahr 2015 wird der Fokus zunehmend auf den *nationalen Körper* gelegt. Sportler:innen und Sänger:innen werden instrumentalisiert, und im Rahmen der Debatten über Sicherheit, Geflüchtete und Migration rücken das Thema der *Grenze* wieder in den Vordergrund sowie generell Aktionen, die Abgrenzung und Ausgrenzung ermöglichen. So fordern Populist:innen eine wirksame Kontrolle der Grenzen, ja sogar deren Schließung und den Bau eines Grenzzauns, ebenso wie die zahlenmäßige Begrenzung von Asylanträgen.

Was die Rolle der Sprache für nationale Identitätskonstruktionen betrifft, ist zunächst anzumerken, dass die österreichische Varietät des Deutschen 1995 einen besonders wichtigen Aspekt im Diskurs der Medien darstellte (siehe Protokoll Nr. 10 des Vertrags über den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union, de Cillia, 1997, 2006). Im halböffentlichen Diskurs spielte dieses Thema in allen drei Erhebungszeiträumen 1995, 2005 und 2015 kontinuierlich eine zentrale Rolle für Identitätskonstruktion.

Was den öffentlichen Diskurs und institutionelle Maßnahmen betrifft, hat sich die Rolle der Sprache als Staatssprache im Erhebungszeitraum dramatisch verändert. Heute dominiert ein monolinguales Verständnis des österreichischen Staates, der österreichischen Nation, eine Folge der institutionellen Veränderungen und Gesetzesänderungen zu Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsrecht. Das Niveau von Deutschkenntnissen, das Staatsbürgerschaftswerber:innen in schriftlichen Tests nachweisen müssen, wurde zunehmend verschärft. Dasselbe gilt für Zugewanderte aus Drittstaaten. Während dies 1995 noch überhaupt kein

8 Vgl. z. B. die FPÖ-Hymne „Immer wieder Österreich“, eingesetzt etwa im Bundespräsidentenwahlkampf 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=IcV6aUw4xhU>

Thema war, werden 2015 Kenntnisse auf dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens verlangt. Im politischen Diskurs fordern Rechtspopulist:innen getrennte Klassen für Kinder, die andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, wenn ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen. Seit 2018 gibt es schließlich diese von den regulären Klassen getrennten »Deutschförderklassen«. Und immer wieder wurde, z. B. auch 2015, und wird eine generelle Deutschpflicht in den Schulen, auch in den Pausen, gefordert.

Diese Entwicklungen sind das Ergebnis des Zusammenspiels von rechtspopulistischem Diskurs und gesetzgeberischen Maßnahmen, was im letzten Jahrzehnt zu einer *Normalisierung* dieser Konzepte geführt hat – rechtspopulistische Positionen, die 1995 noch am rechten Rande des politischen Spektrums lagen sind in der Mitte der Gesellschaft angekommen. (vgl. Wodak 2015, 2020, 2021, 2022).

Dieser Befund muss allerdings mit Blick auf den halböffentlichen Diskurs, der durch Gruppendiskussionen und Interviews dokumentiert wird, relativiert werden. In diesem Kontext werden immer wieder kritische Stimmen gegen diese Art von Politik laut, wie folgendes Beispiel illustriert.

- (23) Ich muss ehrlich sagen, ich bin stolz Österreicher zu sein, aber ab und zu auch schäme ich mich bei Entscheidungen der Politiker. (GD 2016)

Literatur

- Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Anderson, Benedict. 1994 [1988]. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bruckmüller, Ernst. 1996. *Nation Österreich: Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse*. Wien et al.: Böhlau.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Questions de sociologie : Édition augmentée d'un index*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Clyne, Michael G.. 1995. *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- de Cillia, Rudolf. 1997. »Alles bleibt, wie es ißt«. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23. 239–258.
- de Cillia, Rudolf. 2006. »Sieg im Marmeladekrieg« – Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In Alwin. Fill, Georg Marko, David Newby & Hermine Penz (Hgg.), *Linguists (don't) only talk about it. Essays in honour of Bernhard Kettemann*, 123–139. Tübingen: Stauffenburg.
- de Cillia, Rudolf. 2022. Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In Oliver Gruber & Michael Tölle (Hgg.), *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik*, 165–194. Wien: ÖGB-Verlag.
- de Cillia, Rudolf, Martin Reisigl & Ruth Wodak. 1999. The discursive construction of national identities, *Discourse and Society* 10(2). 149–173.
- de Cillia, Rudolf & Helmut Gruber. 2003. »Die Emotionen herunterholen«. – Anspruch und Wirklichkeit im »Österreichgespräch« des ORF vom 15.3.2000. In Anne Betten, Richard Schrodts & Andreas Weiss (Hgg.), *Neue Sprachmoral. Medien – Politik – Schule*, 129–143. Wien: Edition Praesens.
- de Cillia, Rudolf & Ruth Wodak. 2006. *Ist Österreich ein »deutsches« Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- de Cillia, Rudolf & Ruth Wodak. 2018. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten 1995–2015. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Österreich* 68(34-35). 55–61.
- de Cillia, Rudolf & Jutta Ransmayr. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.
- de Cillia, Rudolf, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner. 2020. *Österreichische Identitäten im Wandel: Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- de Cillia, Rudolf & Ruth Wodak. 2021. La construction discursive de l'identité nationale. *Mots. Les langages du politique* 127. 99–119.
- de Cillia, Rudolf & Ruth Wodak (Hgg.). 2009. *Gedenken im »Gedankenjahr«*. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005. Wien & Innsbruck: StudienVerlag.
- Distelberger, Teresa. 2009. Immer wieder steht Österreich befreit am Balkon – Rekontextualisierungen der »Balkonszene« und des Ausspruchs »Österreich ist frei!« im „Gedankenjahr“ 2005. In Rudolf de Cillia & Ruth Wodak

- (Hgg.), *Gedenken im »Gedankenjahr«: Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*, 101–133. Wien & Innsbruck: Studien Verlag.
- Dollinger, Stefan. 2021. *Österreichisches Deutsch oder Deutsch in Österreich? Identitäten im 21. Jahrhundert*. Wien & Hamburg: New Academic Press.
- Freud, Sigmund. 1982 [1930]. *Das Unbehagen in der Kultur*. In Sigmund Freud. *Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion*. Studienausgabe Band IX, 191–270. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Gruber, Helmut & Ruth Wodak. 1992. Ein Fall für den Staatsanwalt? Diskursanalyse der Kronenzeitungsberichterstattung zu Neonazismus und Novellierung des österreichischen Verbotsgesetzes im Frühjahr 1992. *Wiener Linguistische Gazette, Beiheft 11*.
- Gruber, Helmut & Ruth Wodak. 1995. Österreich und seine »Nazi-Hanseln«. Vom massenmedialen Umgang mit Neonazismus und Auschwitzlüge in Österreichs auflagenstärkster Tageszeitung. In Ruth Reiher (Hgg), *Sprache im Konflikt*, 392–417. Berlin: de Gruyter.
- Gruber, Helmut & Ruth Wodak (Hgg.). 1987. Jetzt erst recht?! Sozio- und textlinguistische Untersuchung zur Medienberichterstattung im Bundespräsidentenwahlkampf 1986. *Wiener Linguistische Gazette, Beiheft 38/39*.
- Heer, Friedrich. 1981. *Der Kampf um die österreichische Identität*. Wien et al.: Böhlau.
- Helal, Fethi & Joseph Lo Bianco. (in Druck, 2024). *Language politics in post Arab Spring contexts: The case of language ideological debates in Tunisia*. Bristol: Multilingual Matters.
- Johnston, William M. 1983. *The Austrian mind: an intellectual and social history 1848 – 1938*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kreissler, Felix. 1984. *Der Österreicher und seine Nation. Ein Lernprozeß mit Hindernissen*. Wien et al.: Böhlau.
- Market Institut. 2023. *Zum Nationalfeiertag – Der Stolz der Österreicher(innen)*. <https://www.market.at/newsroom/zum-nationalfeiertag-der-stolz-der-oesterreicherinnen/> (Abruf: 15. März 2024)
- Pelinka, Anton. 1990. *Zur österreichischen Identität. Zwischen deutscher Vereinigung und Mitteleuropa*. Wien: Ueberreuter.

- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2001. *Discourse and discrimination: The rhetoric of racism and antisemitism*. London & New York: Routledge.
- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2015. The discourse-historical approach (DHA). In Ruth Wodak & Michael Meyer (Hgg.), *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd revised edition), 23–61. London: Sage.
- Rheindorf, Markus. 2019. *Revisiting the toolbox of discourse studies: New trajectories in methodology, open data and visualization*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Rheindorf, Markus & Ruth Wodak. 2018. Borders, fences, and limits—Protecting Austria from refugees: Metadiscursive negotiation of meaning in the current refugee crisis. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16(1-2). 15–38.
- Rheindorf, Markus & Ruth Wodak (Hgg.) 2020. *Sociolinguistic perspectives on migration control: language policy, identity, and belonging*. London: Multilingual Matters.
- Stourzh, Gerald. 1990. *Vom Reich zur Republik. Studien zum Österreichbewusstsein im 20. Jahrhundert*. Wien: Wiener Journal.
- Wodak, Ruth. 2001. The discourse-historical approach. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Hgg.), *Methods of critical discourse analysis*, 63–95. London: Sage.
- Wodak, Ruth. 2012. Language, power, and identity. *Language Teaching* 45(2). 215–233.
- Wodak, Ruth. 2015. *Politics of Fear: What right-wing populist discourses mean*. London: Sage.
- Wodak, Ruth. 2018. Discourses about nationalism. In John Flowerdew & John E. Richardson (Hgg.), *The Routledge handbook of critical discourse studies*, 403–420. London: Routledge.
- Wodak, Ruth. 2020. *Politik mit der Angst: Die schamlose Normalisierung rechtspopulistischer und rechtsextremer Diskurse*. Wien & Hamburg: Edition Konturen (2. erweiterte & veränderte Auflage).
- Wodak, Ruth. 2021. *The Politics of Fear: The shameless normalisation of far-right discourses*. London: Sage (2. erweiterte & veränderte Auflage).
- Wodak, Ruth. 2022. *Shameless normalization as a result of media control: The case of Austria*. *Discourse & Society* 33(6). 788–804.
- Wodak Ruth, Helmut Gruber, Florian Menz & Benedikt Lutz. 1985. *Die Sprache der Mächtigen – die Sprache der Ohnmächtigen: Der Fall Hainburg*. Wien.

- Wodak, Ruth, Benedikt Lutz, Florian Menz, Helmut Gruber. 1986. Hainburg und die Medien. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 1986. 157–199.
- Wodak, Ruth, Helmut Gruber, Benedikt Lutz & Florian Menz. 1988. Power struggles and the media. *Folia Linguistica* XXII (3-4). 439–456.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Richard Mitten, Peter Nowak & Johanna Pelikan. 1990 »Wir sind alle unschuldige Täter«. *Studien zum antisemitischen Diskurs im Nachkriegsösterreich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl, Karin Liebhart, Klaus Hofstätter & Maria Kargl. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl & Karin Liebhart. 2009 [1999]. *The discursive construction of national identities*. 2. Auflg. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, Ruth & de Cillia, Rudolf. 2007. Commemorating the past: The discursive construction of official narratives about the rebirth of the Second Austrian Republic. *Discourse & Communication* 1(3). 337–363.
- Wodak, Ruth & Markus Rheindorf. 2022. *Identity politics past and present: Political discourses from post-war Austria to the covid crisis*. Exeter: Exeter University Press.
- Zöllner, Erich. 1988. *Der Österreichbegriff: Formen und Wandlungen in der Geschichte*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Expressive and intensifying adjective compounds in Austrian German and Danish in a scale of aggressiveness of insulting speech acts

Wolfgang Ulrich Dressler*/Katharina Korecky-Kröll‡/Hans Basbøll§

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 85–96

Abstract

Gegenstand unserer Untersuchung ist die pragmatische Verwendung von expressiven Adjektivkomposita des Typs *blüt+árm* »überaus arm« mit zwei Hauptakzenten. Dabei intensiviert das einleitende, morphosemantisch meist opake Präfixoid. Die zugrundeliegenden Modelle sind das morphopragmatische der Natürlichen Linguistik und die Searlesche Sprechakttheorie. Die Aggressivität von beleidigenden Sprechakten wird innovativ skaliert. Wir zeigen, dass die Pragmatik im Deutschen und Dänischen im Wesentlichen identisch ist.

Schlagwörter: Morphopragmatics, speech acts of insults, scaling of aggressiveness, morphosemantic transparency/opacity

* Wolfgang Ulrich Dressler, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, wolfgang.dressler@univie.ac.at.

‡ Katharina Korecky-Kröll, Institut für Germanistik, Universität Wien, katharina.korecky-kroell@univie.ac.at.

§ Hans Basbøll, Department of Culture and Language, University of Southern Denmark, hba@sdu.dk.

1 Introduction

Aims of this contribution to honour Helmut Gruber are to describe and classify the pragmatic use of Austrian German and Danish expressive and intensifying adjective compounds of the type *blút+árm* ‘intensely poor, lit. blood+poor’, most often used with regrets and commiseration for the person(s) referred to. This compound type has in both languages two main stresses (henceforth not marked anymore) and thus differs in German (but not in Danish) from all other subordinating compounds which have just one main stress, as in the segmentally homographic but not prosodically homophonous *blút+arm* ‘anemic’, where the first constituent is morphosemantically transparent, in contrast to the homophonous expressive adjective compound. We focus on aggressive expressive adjective compounds in our analysis, because in his pragmatic writings Helmut Gruber specialised in studying conflictual discourse. Therefore, in his honour, we analyse and classify speech acts of insults which use expressive intensifying adjective compounds as a prominent element of the insult.

2 Very brief history of research

We can be short, because Korecky-Kröll & Dressler (2022) present an exhaustive history of research on German expressive adjective compounds formed with an intensifying prefixoid, which represent an intermediate stage in the grammaticalisation of a lexical word towards a prefix. For Danish see Stopyra (1998), Hansen (1973: 115–117) and Becker-Christensen & Basbøll (2023, with a focus on prosodic phonology). On aggressive speech in general, see the volume edited by Knoblock (2022).

3 Theoretical approach

We follow John Searle’s speech act theory, as expanded in Searle & Vanderveken (1985). The expressive intensifying adjective compounds are morphopragmatic elements. For morphopragmatics we follow the

model of Dressler & Merlini Barbaresi (1994) and its further elaboration over Dressler & Merlini Barbaresi (2017) to Merlini Barbaresi & Dressler (2020). This approach is characterised by the perspective of pragmatics first, semantics second, which is adequate also for our topic. Thus, the pragmatic meaning of the morphopragmatic rule forming expressive adjective compounds is pragmatically transparent, but morphosemantically opaque, as we have seen for the prefixoid of *blut+arm* (with two main stresses).

Expressive meaning is understood in this contribution as intensive emotionally and subjectively coloured meaning (cf. Gutzmann 2019, Gutzmann & Henderson 2019), intensification as in Rainer (2015). For aggressive intensification see Merlini Barbaresi (2009), cf. also Haryvliiv (2017).

As for morphopragmatics, we follow the approach of Natural Linguistics (cf. Dressler 2024).

4 Pragmatic properties of expressive intensifying adjective compounds

Pragmatic reasons explain the existence vs. absence of expressive adjective compounds. This becomes particularly clear in the case of antonyms. For example, the connotation of a stick does not fit to intelligence, but very well to stupidity, therefore, *stock+dumm* 'lit. stick+dumb' exists, but not its antonym **stock+gescheit* 'lit. stick+clever', or at least this may explain differences in token frequencies. For example, intelligent people are considered to think faster than stupid people and a lightning is seen as representing maximal rapidity. As a consequence, the token frequency of *blitz+gescheit* 'lit. lightning+clever' is much higher than of its antonym *blitz+dumm* (Austrian Media Corpus = AMC: 2,108 vs. 48 tokens).

The second constituent (head) of the expressive compound is always morphosemantically transparent, while the prefixoid as first constituent which renders the compound pragmatic, is usually to varying degrees

opaque. But German *fuchs+teufel+s+wild* has morphosemantically slightly opaque first and second constituents (*teufel* and *fuchs*), which may be due to the accumulation of two sociocultural changes from earlier rural to our urban society: high fear of the devil has massively decreased, and chicken as food providers endangered by foxes are not essential anymore.

In both German and Danish the morphopragmatic pattern of expressive adjective compounds is neither subject to mutual lexical blocking nor pattern blocking of synonyms. Thus, there is no pattern blocking between German expressive adjective compounds and the also pragmatically intensifying pattern in *ur+alt*, *ur+blöd* from the adjectives ‘old, silly’ (this prefix is as intensifying as our prefixoid). Lexical blocking holds both for the first and the second constituent: we found many series with non-blocking prefixoids, such as *sau/stroh/stock/blitz+dumm* etc.; examples for non-blocking synonymous heads are *sau+dumm/+blöd* ‘intensely silly’, *sau+gut/+wohl*, ‘lit. sow+well’, *stock+betrunken/+besoffen* ‘lit. stick+drunk’.

Dressler et al. (2019) have shown this already extensively for pragmatically used diminutives. For example, in German the pragmatically (emotionally) used diminutive *mein Computer+chen* does not block the semantic synonym *mein Computer+l* (with haplology from *Computer+erl*), and on the Italian internet we found hundreds of examples of pragmatically used diminutives from recent English loanwords, such as the abbreviation of ‘very important person’: *vipp+ino*, *vipp+etto*, *vipp+uccio*, *vipp+otto*, *vipp+er-ello*.

The pragmatic character of expressive adjective compounds shows also in another correspondence with pragmatically used evaluatives: whereas diminutives have a certain tendency to have positive connotations, their antonyms, the intensifying augmentatives, have a certain tendency to have negative connotations (see Dressler & Merlini Barbaresi 1994: 92); the same holds for our intensifying expressive adjective compounds: this pejorative character renders them adequate for being used in hate speech (see Korecky-Kröll & Dressler 2022). This will be demonstrated for insults in this contribution (in Section 7).

Diachronically, prefixoids stem from morphologically transparent first lexical constituents of compounds in a process of grammaticalisation resulting in an intermediary stage between autonomous words and prefixes.

Grammaticalisation results in loss or reduction of lexical meaning. The great reduction of lexical meaning in our prefixoids may also be the reason why we have not found any expressive adjective compounds in poetic and theatrical occasionalisms (novel words created just for one place in a poem or theatre text, not to be repeated, see Dressler et al. 2024) in many literary texts of the German writers Joseph von Eichendorff and Arno Schmidt and of the Austrian writers Johann Nepomuk Nestroy and Peter Handke. The reason appears to be that creators of such occasionalisms want to refer by them to their favourite poetic and theatrical topics, and this needs morphosemantic transparency.

Differences between the examples of German and Danish are nearly exclusively about lexical profitability (in terms of token frequency, see Bauer's 2001 differentiation from morphological productivity) of either the first or the second compound constituent. This is probably due to the different cultural history of Austria and Denmark. Sometimes it can also be explained by the different pragmatic context of both countries, i.e., that sea fish occurs as first compound constituent in Danish but not in Austrian German, which explains why Danish *torsk+e+dum* 'lit. cod+stupid' has no parallel in the other language.

5 Data

The exact origin of our German data of the 20th and 21st century, which comes mainly from Vienna, is given in Korecky-Kröll & Dressler (2022); they have been found in the Austrian Media Corpus (AMC) of the Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage of the Austrian Academy of Sciences, a huge electronic corpus which exhaustively comprises all Austrian print media data of more than the last three decades (see Ransmayr 2018), from the corpus SFB DiÖ (Spezialfor-

schungsbereich “Deutsch in Österreich. Variation – Kontakt – Perzeption”, FWF F60, see Lenz 2018) and from the newspaper *Der Standard*. The Danish data comes partly from *infomedia*, a very large Danish corpus of public media from the 20th and the 21st century, partly from the extremely popular “Olsenbande”-films (the “Olsen-Gang”, 14 cinema films by Erik Balling and Henrik Bahs 1969-1998).

6 Methods

The collection of data in electronic corpora was conducted via a manual search for the relevant search terms (e.g., the German prefixoids *sau+*, *scheiß+*, *stroh+*, *strunz+*, corresponding to Danish *svine+*, *skide+*, *stok+*, *pisse+*), for Austrian German in the online AMC database via the No-Sketch engine search tool (Ransmayr 2018).

If the interpretation of a token or example appears problematic, we follow the method of group interpretation elaborated by Soeffner & Hitzler (1994), who apply a Popperian falsification method: each of the coauthors or invited specialists is asked to propose an interpretation, the others are asked to try to falsify the interpretations of the others. Which interpretation survives falsification attempts best, is accepted as the best one for the projected publication.

7 Analysis of German and Danish speech acts of insults

The speech act of insulting is an offensive expressive speech act (see the overview by Milić 2018) uttered with a contemptuous attitude stressed via an evaluative term, in our case, by the head of an expressive adjective compound sharpened by the intensifying prefixoid. The propositional content is invective and often denigrating based on a negative evaluation. Subtypes of insults reflect different relationships between the inveigher and the addressee or object of the invective in the given situation of performing the speech act.

7.1 Insults of addressees in praesentia

This subtype is the most aggressive with the strongest illocutionary force or invectivity and the strongest perlocutionary sequels the speaker may expect from the addressee:

- (1) *Ihr seid so blöd, dass ihr gar nicht merkt, wie sau+dumm ihr seid.*
- (2) *Du bist sexy, aber stroh+dumm.*
- (3) *Du bist zwar stroh+dumm, siehst aber gut aus.*

In the two latter machist invectives, we think, the contrast with looking well and sexual appeal enforces the insult of attributing very great stupidity to the addressee, which we think is an instance of intensification of aggressivity.

- (4) *Talentløse skide+rik, ingenting kan du klare, ikke engang et skide hul kan du lave* (Talentless piece of shit, nothing can you manage, you cannot even make a bloody hole).

This is a typical example of the leader of the Olsen-Gang, Egon, shouting insults into the face of his gang-member(s). Egon Olsen has a rich, and very original, vocabulary of insulting (very expressive) compound nouns, e.g. *skide+spræller* 'shit+jumper', *luse+ryg* 'lice+back', *skvat+pisser* 'wimp/splash+pisser', often preceded by expressive, and very insulting, adjectives. The Olsen-Gang is now an established part of Danish popular culture, and new types of merchandise (playing cards, etc.) are still produced.

7.2 Insults of addressees in praesentia with mitigation

- (5) *Ich muss sagen, nichts Persönliches gegen Ihnen[sic!], aber das war eine sau+dumme Frage.*

This insult refers to an action of the addressee, which is less aggressive than a reference to the addressee him/herself, i.e. to his/her physical or mental state (cf. Havryliv 2009: 55–56, Baron 1988). This is also the case in:

- (6) *na, wie ma amoi in da cocktailbar worn, do bist du sau+spät kumma.*¹
- (7) *Du har storartede ideer, Egon, men ... Det begynder så godt, og så ender det hele i skudder+mudder, fordi der aldrig er nogen plan i det du foretager dig* (Egon, you have great ideas, but ... It begins so well, and then everything goes to pot (to-day nonsense word, +mudder means '+mud') because there is never any plan in what you are doing.)²

7.3 Insults of addressees in absentia

These insults are less aggressive than insults of addressees in praesentia: this establishes a second scaled parameter of aggressiveness.

- (8) *dass nahezu sämtliche Top-Berater ihn mindestens einmal als 'Idiot, Volltrottel, strunz+dumm', oder mental auf dem Stand 'eines Kindes' bezeichnet haben.*³
- (9) *Der sau+dumme Klachel findet das auch noch witzig.*⁴
- (10) *dass die Kärntner Bevölkerung nicht 'so blöd ist', auf die 'blitz+dumme, böartige Verhetzung' hereinzufallen*
- (11) *Kardinal Joseph Ratzinger ist stock+konservativ und blitz+gescheit.*
- (12) *Min kone er skide+sur* (My wife is shit+sour)⁵

1 This dialectal insult is part of an informal conversation between two young men from Lower Austria in the SFB DiÖ corpus. This is the Standard German translation: '*Nun, wie wir einmal in der Cocktailbar waren, da bist du sauspät gekommen*'.

2 Said by the wife Yvonne of gang-member Kjeld.

3 Note the climax from *idiot* to *intensely dumb*.

4 The noun *Klachel* 'ruffian, boor' increases aggressiveness.

5 This is the title of a television program about frustrated men (*infomedia*), and now used in innumerable contexts.

7.4 Self-insults

Self-insults have other Illocutionary intentions, i.e. they are not offensive but self-reproaches; and they have other perlocutionary consequences, namely frustration or the resolution to behave next time in a similar situation more adequately:

- (13) *Ich hab' ein sau+dummes Interview im Fernsehen gegeben.*
 (14) *Das war ein sau+dummer Fehler von mir, das musste nicht sein.*
 (15) *Det var pisse+dumt af mig!* (It was piss+stupid of me!).⁶
 (16) *Jeg tænkte ikke på andet end ... pilsnere, spiritus og kællinger ... og et svin var jeg, en sut, et skvat, lidderligt mæg+dyr, en fordrukken svamp* (I only thought of beer, booze, and bitches, and I was a swine, a soak, a twerp, a voluptuous mud+animal, a drunken sot).⁷

7.5 Negative comments about states of affairs and events

Negative comments about states of affairs and events are still less aggressive than comments about addressees in absentia:

- (17) *Das war schlecht, sau+schlecht sogar.*⁸
 (18) *Es war hart, anstrengend, naß, sau+kalt und sau+dreckig.*⁹
 (19) *naa aber moor* (,morgen') *wird's scheiße+streng.*
 (20) *weil die Miete is so scheiße+teier.*
 (21) *Jeg er simpelthen skide+sur over de indbrud. Det er pisse+irriterende at man ikke kan have sine ting i fred* (I am purely and simply shit+sour for those burglaries. It is piss+irritating that one cannot have one's things in peace).¹⁰

6 This was said by a goalkeeper who made a game-decisive error in an important football-match (*infomedia*).

7 This was said by an associate (Dynamite Harry) of the Olsen-Gang who has become a teetotaller.

8 This was said about a soccer game.

9 This was said about tomorrow's weather.

10 Said by the owner of a car breaker's firm (*infomedia*).

8 Conclusions

The main innovations of our contribution are the embedding of the speech act of insulting into the morphopragmatic model of Dressler & Merlini Barbaresi (1994), the subclassification of this speech act and the embedding of the use of German and Danish intensifying expressive adjective compounds into speech act theory. The parallels between German and Danish increase the prospects that our findings can be generalised.

9 Outlook for future research

A still more fine-grained subclassification of the speech act of insulting would be welcome.

Compounds generally derive diachronically from syntactic phrases and are at least originally morphosemantically transparent, just as the synonymous phrases. This leads to the expectation that also expressive adjective compounds should have been originally transparent, as in G. *blitz+gescheit*, *sau+dumm*, whereas the less transparent synonym of the second example, namely *stroh+dumm*, might not yet have existed. Note that the anti-iconic (more precisely: anti-metaphorical) antonym of the first example, namely *blitz+dumm*, is still today very rare or even not used by some speakers. It can also be expected that when expressive adjective compounds arise, they are used much less than their syntactic paraphrases. With increasing use and lexicalisation this asymmetry in token frequency is expected to be successively reversed, and morphosemantic opacification is expected to increase.

References

- Baron, Robert. A. 1988. Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology* 73. 199–207.
- Bauer, Laurie. 2001. *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker-Christensen, Christian & Hans Basbøll. 2023. det her røvsyge møgvej, ekspressive orddannelser i dansk med særligt henblik på konventionaliseret emfatisk tryk i adjektivkomposita [this ass-sick shitweather, expressive word formations in Danish with particular regard to conventionalized emphatic stress in adjective compounds]. *Danske Studier* 2023. 62–103.
- Dressler, Wolfgang U. 2024. The power of Natural Linguistics: Four levels of increasingly persuasive evidence for its superiority over other linguistic theories. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meetings*. [in print]
- Dressler, Wolfgang U. & Lavinia Merlini Barbaresi. 1994. *Morphopragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dressler, Wolfgang U. & Lavinia Merlini Barbaresi. 2017. Pragmatics and morphology: Morphopragmatics. In Yan Huang (ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics*, 493–510. Oxford: Oxford University Press.
- Dressler, Wolfgang U., Lavinia Merlini Barbaresi, Sonja Schwaiger, Jutta Ransmayr, Sabine Sommer-Lolei & Katharina Korecky-Kröll. 2019. Rivalry and Lack of Blocking Among Italian and German Diminutives in Adult and Child Language. in Franz Rainer, Francesco Gardani, Wolfgang U. Dressler & Hans-Christian Luschützky (eds.), *Competition in Inflection and Word-Formation*, 123–143. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Dressler, Wolfgang U., Barbara Tumfart, Dietmar Kunisch & Vanessa Hanneschläger. 2024. Poetische und theatersprachliche Okkasionalismen: Schöpfung neuer morphologisch komplexer Wörter bei Eichendorff, Johann Nepomuk Nestroy, Peter Handke and Arno Schmidt. *Kalbotyra* 76. 7–17.
- Gutzmann, Daniel. 2019. *The grammar of expressivity*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutzmann, Daniel & Robert Henderson. 2019. Expressive updates, much? *Language* 95. 107–135.
- Hansen, E. 1973. *Magister Stygotii betænkninger over det danske sprog* [Reflections concerning the Danish language by Magister Stygotius [a fictional Holberg figure]]. København: Hans Reitzel.

- Havryliv, Oksana. 2009. *Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen*. Frankfurt: Lang.
- Knoblock, Natalia (Ed). 2022. *The Grammar of Hate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korecky-Kröll, Katharina & Wolfgang U. Dressler. 2022. Expressive German adjective compounds in aggressive discourse: Morphopragmatic and sociolinguistic evidence from Austrian corpora. In Knoblock (ed.), *The Grammar of Hate*, 197–221. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz, Alexandra. 2018. The special research programme ‘German in Austria: Variation – Contact – Perception’. *Sociolinguistica* 32 (1). 269–277.
- Merlini Barbaresi, Lavinia. 2009. Linguaggio intemperante e linguaggio temperato: Ovvero intensificazione arrogante e attenuazione cortese. In Barbara Gili Fivela & Carla Bazzanella (eds.), *Fenomeni di intensità nell’italiano parlato*, 59–78. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Merlini Barbaresi, Lavinia & Wolfgang U. Dressler. 2020. Pragmatic Explanations in Morphology. In Vito Pirrelli, Ingo Plag & Wolfgang U. Dressler (eds.), *Word Knowledge and Word Usage: A Cross-disciplinary Guide to the Mental Lexicon*, 405–451. Berlin: De Gruyter.
- Milić, Ivan. 2018. What Counts as an Insult? *Acta Analytica* 33, 539–552.
- Rainer, Franz. 2015. Intensification. In Peter O. Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word Formation: An International Handbook of the Languages of Europe. Vol. 2*, 1339–1351. Berlin: de Gruyter.
- Ransmayr, Jutta. 2018. Austrian Media Corpus. In Ingo Börner, Wolfgang Straub & Christian Zolles (eds.), *Germanistik digital: Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*, 168–182. Wien: Facultas.
- Searle, John. & Daniel Vanderveken. 1985. *Foundations of illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soeffner, Hans-Georg & Ronald Hitzler. 1994. Hermeneutik als Haltung und Handlung: Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In Norbert Schröer (ed.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, 28–54. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stopyra, Janusz. 1998. Die Verstärkungen im Bereich der nominalen Wortbildungsstrukturen im Deutschen und Dänischen. *Germanica Wratislaviensia CXX*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Argumentationsnormen im Spannungsfeld von rationalem Ideal und Konfliktaustragung im Alltag

Argumentation norms between rational ideal and conflict resolution in everyday life

Manfred Kienpointner*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 97 (2024): 97–118

Abstract

First, pragma-dialectical norms for rational argumentation are presented. They are first order conditions for conflict solution that only rely on the greater plausibility of rational arguments. Then, problems with second order conditions (concerning attitudes and emotions of the opponents) and third order conditions (concerning the institutional background of a discussion) are dealt with. It will be shown how the potential for conflict solution can be maintained despite insufficient second and third order conditions. However, everyday conflicts can escalate to a degree that rational argumentation as a means of conflict solution seems to become more and more chanceless. The following problem is addressed: How can the willingness to engage in rational argumentation be enhanced even in difficult conflict situations?

Schlagwörter: Argumentationsnormen, strategisches Manövrieren, Konflikteskalation, politische Debatten, Praxisvorschläge

* Manfred Kienpointner, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6020 Innsbruck, Manfred.Kienpointner@uibk.ac.at

1 Einleitung

Im Rahmen der von ihnen entwickelten Pragma-Dialektik sind Frans van Eemeren und Rob Grootendorst mit dem Ziel aufgetreten, normative und deskriptive Ansätze der Argumentationsforschung zu verbinden. In der ersten Phase ihrer Modellentwicklung (van Eemeren & Grootendorst 1984, 1992) stand die Entwicklung von Normen für vernünftiges Argumentieren im Vordergrund. Ausgehend von Ansätzen der formalen Dialektik und Dialoglogik (vgl. Krabbe 2006 für einen Überblick), der Sprechakttheorie (vgl. Searle 1969) und der Konversationslogik nach Grice (1975) stellten sie einen Katalog von Regeln auf, der prozedural definiert, wann ein erzielter Konsens als rational bezeichnet werden kann (vgl. das konzeptuell ähnliche Modell von Habermas 1988). Im Folgenden werden diese Regeln kurz vorgestellt.

2 Normen für rationales Argumentieren

Verschiedene Prozeduren für rationales Argumentieren wurden von van Eemeren & Grootendorst (2004: 136–157, 190–196) zu zehn »commandments« (Prinzipien) verdichtet. Dieser »Verhaltenscode« untersagt in einer rational geführten Diskussion alle unfairen, irrationalen und trugschlüssigen Strategien. In der rezenten Darstellung von van Eemeren (2018: 59–61) lauten diese Prinzipien wie folgt. In eckigen Klammern werden jeweils Verstöße gegen diese Normen (»fallacies«/»Trugschlüsse«/»unfaire Diskussionstechniken«; vgl. van Eemeren 2018: 66–67) angeführt:

1. *Freedom Rule* (Prinzip der Redefreiheit):

Discussants may not prevent each other from advancing standpoints or from calling standpoints into question.

[Tabuisierung von Standpunkten, Drohungen (*argumentum ad baculum*), Mitleidsappelle (*argumentum ad misericordiam*), persönliche Angriffe (*argumentum ad hominem*)]

2. *Obligation to Defend Rule* (Prinzip der Begründungspflicht):

Discussants who advance a standpoint may not refuse to defend this standpoint when requested to do so.

[Verschiebung der Beweislast (*shifting the burden of proof*), Vermeidung der eigenen Beweispflicht (*evading the burden of proof*)]

3. *Standpoint Rule* (Prinzip der redlichen Bezugnahme auf das Gesagte):

Attacks on standpoints may not bear on a standpoint that has not actually been put forward by the other party,

[Strohmann-Trugschluss (*straw man fallacy*) durch Erfinden eines gar nicht vertretenen Standpunkts oder durch Verzerrung eines tatsächlich vorgebrachten Standpunkts]

4. *Relevance Rule* (Prinzip der Sachlichkeit/Relevanz):

Standpoints may not be defended by non-argumentation or argumentation that is not relevant to the standpoint.

[Vorbringen irrelevanter Argumente (*ignoratio elenchi*), Spielen mit Emotionen des Publikums, z.B. Erzeugung von kritikloser Zuneigung, oder im Gegenteil von Neid, Hass und Empörung (*argumentum ad populum*), oder z.B. Herausstreichen der eigenen Qualitäten (*argumentum ad verecundiam*)]

5. *Unexpressed Premise Rule* (Redliche Bezugnahme auf implizite Voraussetzungen/Prämissen der Argumentation):

Discussants may not falsely attribute unexpressed premises to the other party, nor disown responsibility for their own unexpressed premises.

[Absichtliches Fehlinterpretieren einer impliziten Prämisse der Gegenpartei; Abstreiten einer impliziten Prämisse, die bei der eigenen Argumentation vorausgesetzt wird]

6. *Starting Point Rule* (Prinzip der Respektierung gemeinsamer Ausgangspunkte der Argumentation)

Discussants may not falsely present something as an accepted starting point or falsely deny that something is an accepted starting point.

[Bestreiten eines gegenseitig akzeptierten Ausgangspunkts; fälschliches Unterstellen (Präsupponieren) eines gegenseitig akzeptierten Ausgangspunkts (*fallacy of many questions*; zirkuläres Argumentieren/*petitio principii/begging the question*)]

7. Validity Rule (Benützen logisch gültiger Schlussmuster, d.h. solcher, die bei wahren Prämissen nicht zu falschen Konklusionen führen können, z.B. *Modus ponens*: Wenn p, dann q; p; also: q)

Reasoning that is in an argumentation explicitly and fully expressed may not be invalid in a logical sense.

[Benützen logisch ungültiger Schlussmuster (z.B. *denying the antecedent*: Wenn p, dann q; nicht-p; also: nicht-q)]

8. Argument Scheme Rule (Korrektes Benützen inhaltlich plausibler Argumentationsmuster)

Standpoints defended by an argumentation that is not explicitly and fully expressed may not be regarded as conclusively defended by such argumentation unless the defense takes place by means of appropriate argument schemes that are applied correctly.

[Benützen trugschlüssiger Argumentationsmuster, z.B. populistisches Argumentieren (*argumentum ad populum*); oder trugschlüssige Anwendung an sich plausibler Argumentationsmuster, z.B. missbräuchliche Berufung auf Autoritäten (*argumentum ad verecundiam*) oder hinkende Vergleiche (*false analogy*) oder Übergeneralisierung (*secundum quid/hasty generalization*)]

9. Concluding Rule (Akzeptieren des Ergebnisses der Diskussion)

Inconclusive defences of standpoints may not lead to maintaining these standpoints and conclusive defences of standpoints may not lead to maintaining expressions of doubt concerning these standpoints.

[Starres Bestehenbleiben auf einem Standpunkt, den man nicht plausibel verteidigen konnte; Behaupten, dass ein Standpunkt wahr

ist, weil dessen Gegenteil nicht verteidigt werden konnte (*argumentum ad ignorantiam*)]

10. Language Use Rule (Bemühen um präzise, eindeutige Formulierungen; Vermeiden von ungenauen oder einseitigen Interpretationen von gegnerischen Formulierungen)

Discussants may not use any formulations that are insufficiently clear or ambiguous, and they may not deliberately misinterpret the other party's formulations.

[Bewusste Verwendung von mehrdeutigen Äußerungen; bewusstes Falschverstehen gegnerischer Äußerungen]

Um diese Prinzipien vor dem Vorwurf der Überidealisierung und praktischen Bedeutungslosigkeit zu schützen, wurden in der Pragmatische Dialektik experimentelle Befragungen von Native Speakers zu deren Einschätzung dieser Normen anhand von vorgelegten Beispielen alltäglicher Argumentation durchgeführt (vgl. van Eemeren, Garssen & Meuffels 2009). Diese Forschungen konnten statistisch signifikant belegen, dass auch nicht vorgebildete Sprecher*innen einen Großteil dieser Normen voraussetzen.

Ebenso empirisch beobachtbar ist aber auch die vielfältige Missachtung, ja bewusste Verletzung dieser Normen. Um die Normen praktikabler zu machen, muss daher auf Probleme zweiter Ordnung, das sind Probleme psychischer Natur (das Bestehen von Vorurteilen, der Einfluss negativer Emotionen wie Hass und Neid, mangelnde Geduld, psychische Erkrankungen etc.) und Probleme dritter Ordnung eingegangen werden, das sind Probleme institutioneller Natur (z. B. das Bestehen von Machthierarchien in Familien, am Arbeitsplatz oder in der Politik).

Hier stellt sich die Frage, wie das Konfliktlösungspotential von Argumentation trotz unzureichenden Bedingungen zweiter und dritter Ordnung zumindest teilweise aufrechterhalten werden kann. Vorschläge dazu wurden in Kienpointner (1996, 1997a) und van Eemeren, Grootendorst und Kienpointner (1995) gemacht.

Sie sollen hier am Beispiel der dritten Regel kurz vorgeführt werden (vgl. Kienpointner 1996: 34–38): Die redliche Bezugnahme auf das Gesagte beinhaltet, dass Äußerungen der Gegenpartei nicht verzerrt wiedergegeben werden dürfen, um sich einen argumentativen Vorteil zu verschaffen. In diesem Fall wird nämlich der Strohmann-Trugschluss (*straw man fallacy*) vollzogen.

Probleme zweiter Ordnung können hier auftreten, weil bestimmte Personen vage, mehrdeutig und verschwommen formulieren und damit die *straw man fallacy* geradezu herausfordern. Ferner sind manche Personen notorisch ungeduldig und wollen oder können sich fremde Standpunkte und Argumente gar nicht präzise merken, oder sie sind extrem pedantisch und neigen dazu, Formulierungen der Gegenpartei »haarspalterisch« fehlzuinterpretieren.

In solchen Fällen kann versucht werden, »schlampig Formulierenden« klarzumachen, dass sie sich um mehr Präzision in der Formulierung bemühen müssen, wenn ein für alle Beteiligten befriedigendes Ergebnis der Diskussion erreicht werden soll. Ungeduldigen Personen kann klargemacht werden, dass ein unzureichend präzises Eingehen auf gegnerische Standpunkte mehr Zeit verschwendet als eine exakte und zugleich im Zweifelsfall wohlwollende Interpretation. Dies schließt auch vergewissernde Rückfragen zu unscharf formulierten Standpunkten oder Argumenten ein. Pedantische Personen kann man darauf hinweisen, dass sie auf die Dauer mit ihren kleinlichen Korrekturversuchen den Abbruch der Diskussion oder sogar der Beziehung riskieren.

Probleme dritter Ordnung können z. B. auftreten, wenn in Institutionen mit starkem Machtgefälle Führungspersonlichkeiten ihren Untergebenen die eigenen Interpretationen und Paraphrasierungen von deren Standpunkten autoritär aufzwingen, um sich damit argumentative Vorteile zu verschaffen. Hier könnte versucht werden, etwaige bestehende Freiräume der Diskussion, z. B. bei Dienstbesprechungen, dazu zu nützen, dieses Problem metakommunikativ zu bearbeiten. Ferner können Vermittlungspersonen eingeschaltet werden, die für Formulierungen sorgen, die für alle akzeptabel sind. Die an der Diskussion Beteiligten könnten auch, entsprechenden guten Willen vorausgesetzt, die Standpunkte und Argumente der Gegenpartei

reformulieren und rückfragen, ob diese Paraphrasen den von der Gegenpartei intendierten Sinn richtig wiedergeben. Insbesondere bei bereits länger bestehenden Konflikten in größeren Institutionen dürfte sich empfehlen, zentrale Standpunkte und Argumente in wichtigen Debatten explizit und schriftlich zu dokumentieren.

Mit diesen zusätzlichen Überlegungen haben wir den »französischen Garten« strikter Normen für rationales Argumentieren schon verlassen und haben uns in den »englischen Garten« von stärker an reale Verhältnisse angepassten Argumentationsnormen begeben. Weitere Überlegungen in diese Richtung stellt van Eemeren (2010) an, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3 Strategisches Manövrieren

Wenn man bei der Betrachtung der Plausibilität von Argumentation nicht ausschließlich auf die strikte Befolgung rationaler Normen fokussiert, ist auf das grundsätzliche Dilemma einzugehen, wie in Debatten Plausibilität bzw. Rationalität einerseits und Effizienz bzw. persuasiver Erfolg andererseits in Einklang zu bringen sind. Die Bemühung um eine diesbezügliche Balance wird in der Pragma-Dialektik unter dem Leitbegriff des »strategisches Manövrierens« erörtert, das van Eemeren (2010: 40) als »the continual efforts made in all moves that are carried out in argumentative discourse to keep the balance between reasonableness and effectiveness« definiert.

Spezifischer geht es beim strategischen Manövrieren um drei Dinge: (1) die Auswahl argumentativer Überzeugungsmittel aus dem »topical potential«, also dem Arsenal an einschlägigen Themen und Techniken; (2) die Orientierung der Rede an den spezifischen Bedürfnissen des jeweiligen Publikums (»audience demand«) und (3) die Auswahl der besten geeigneten Mittel der verbalen Präsentation (»presentational devices«) (van Eemeren 2010: 93–94; 2018: 112–113).

Gelingt es der argumentierenden Person nicht, eine ausgewogene Balance zwischen Plausibilität und Effizienz herzustellen, wird die be-

treffende Argumentation trugschlüssig. Nichts spricht aber vom Standpunkt rationaler Argumentationsnormen dagegen, aus den inhaltlich stärksten Argumenten die auszuwählen, die in der gegebenen Sprechsituation am effizientesten sind, diejenigen inhaltlich starken Argumente vorzubringen, die für das jeweilige Auditorium am persuasivsten wirken, sowie von den verbalen Ausdrucksmitteln diejenigen zu verwenden, die die plausiblen Argumente auf die wirkungsvollste Weise formulieren.

4 Zur Eskalation von Konflikten

Auch wenn die obigen Überlegungen zu Problemen zweiter und dritter Ordnung der Diskussionsführung sowie zum strategischen Manövrieren rationale Normen der Argumentation näher an ihre Anwendung im Alltag heranbringen, bleibt doch die Frage: Kann auch bei verhärteten oder hochgradig eskalierten Konflikten überhaupt noch rational argumentiert werden?

In diesem Zusammenhang sind Überlegungen aus der Konfliktforschung aufschlussreich, die im Folgenden nach Glasl (2020) vorgetragen werden. Im Rahmen seines interdisziplinären Konfliktmodells definiert Glasl (2020: 17) »Konflikt« folgendermaßen (vgl. auch Gruber 1996: 17–25; 46–55; Galtung 2007: 15; Pfab 2020: 3–5):

Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
- wobei mindestens ein Akteur
- eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten
im Wahrnehmen
und im Denken bzw. Vorstellen
und im Fühlen
und im Wollen
- mit dem anderen Akteur (den anderen Aktoren) in der Art erlebt,
- dass beim Verwirklichen dessen,
was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolge.

In dieser Definition wird berücksichtigt, dass Konflikte nicht nur im Bereich des Denkens und Vorstellens entstehen, sondern dass auch der emotionale Bereich und die Handlungsintentionen sozialer Akteur*innen einbezogen werden müssen. Von der Intensität des Konflikts und seiner Eskalationsstufe wird in der obigen Definition abstrahiert. Leider eskalieren Konflikte jedoch allzu oft im Verlauf der Zeit. Konflikttreiber sind dabei nach Glasl (2020: 203–236) u. a. die folgenden Faktoren (vgl. auch Pfab 2020: 12): Teufelskreisbildung durch Spiegelverhalten («Wie du mir, so ich dir!«), Ausweitung der Streitfragen bei gleichzeitiger Komplexitätsreduktion, Ausweitung der sozialen Arena durch Einbeziehung weiterer Personen(gruppen) in den Konflikt und die Tendenz zum Personifizieren von Problemen. Glasl (2020: 244–245) hat auf der Basis von reicher Erfahrung in der Konfliktberatung bei ca. 300 Konfliktfällen im regionalen, nationalen und internationalen Raum insgesamt neun Stufen der Eskalation von Konflikten unterschieden, die jeweils durch Wendepunkte («Regressionsschwellen») voneinander abgrenzbar sind.

Vor der Stufe eins gibt es auch »eine Stufe 0 des respektvollen, dialogischen Umgangs miteinander und des ehrlichen Strebens nach sachlicher Auseinandersetzung« (Glasl 2020: 246). Und auch für die ersten drei Stufen der Eskalation gilt insgesamt noch, dass eine gewisse Kooperativität gewahrt und eine »win-win-Situation« möglich bleibt, von der alle Beteiligten profitieren können. Ab Stufe vier bis Stufe sechs besteht eine »win-lose-Situation«, die die Kommunikation zunehmend zu einem Nullsummenspiel macht, bei dem es nur noch Sieger*innen und Verlierer*innen gibt. Von Stufe sieben bis neun dominiert ein Klima des Hasses mit zunehmend aggressiven Versuchen der gegenseitigen partiellen oder totalen Vernichtung («lose-lose-Situation«).

Gleichzeitig findet eine Bewegung weg von der Sachebene (Stufen eins bis drei) zur Beziehungsebene der involvierten Subjekte statt (Stufen vier bis sechs), bis schließlich die jeweiligen Gegner*innen auf den Stufen sieben bis neun ohne jede menschliche Regung wie Sachen »behandelt« werden (Glasl 2020: 314). In Abb. 1 findet sich ein leicht modifizierter Überblick über die neun Stufen der Konflikteskalation nach Glasl (2020: 244–245; vgl. auch Pfab 2020: 13–15).

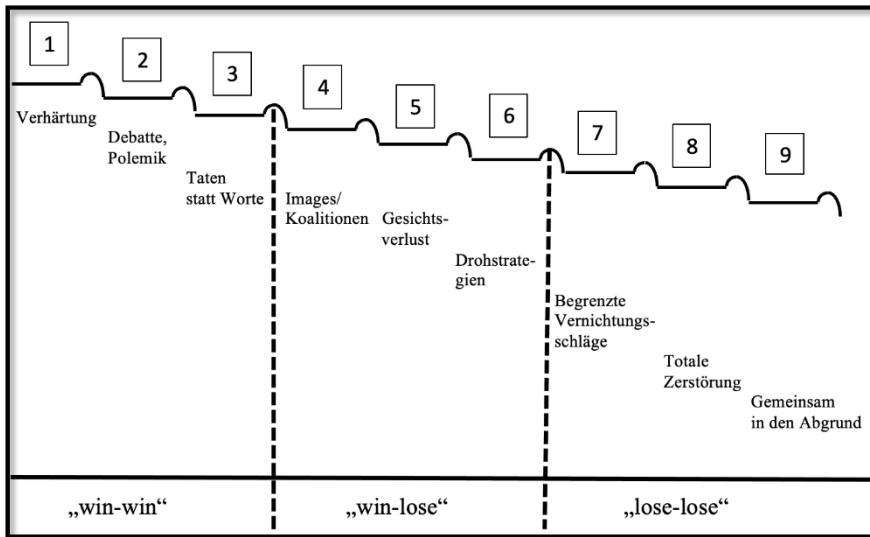


Abb.1: Die neun Stufen der Konflikteskalation nach F. Glasl (2020)

Es folgen zum besseren Verständnis einige Kommentare zu Abb. 1. Auf der ersten Stufe ist die Bereitschaft, durch rationale Argumente zu einer Konfliktlösung zu kommen, noch weitgehend intakt. Aber wenn ernstzunehmende Konflikte entstehen, kann das zu einer sinkenden Bereitschaft führen, die andere(n) Person(en) offen und unbefangen wahrzunehmen. Dies führt auch zu einer Verhärtung der Standpunkte und der vorgebrachten Argumente sowie zu der pessimistischen Erwartung, dass »immer wieder« dieselben Probleme auftauchen. Strategisches Manövrieren und Versuche, auf Probleme zweiter oder dritter Ordnung mit geeigneten Lösungsstrategien einzugehen, sind auf dieser Konfliktstufe aber durchaus noch erfolgsversprechende Konfliktlösungsmittel.

Auf der zweiten Stufe beginnen die Diskussionen zu degenerieren, unfaire und trugschlüssige Argumentationstechniken wie *Ad hominem*-Argumente, Schwarz-Weiß-Trugschlüsse und bewusstes Ersetzen von kausalen durch bloß chronologische Abläufe (der Trugschluss »post hoc, ergo propter hoc«: ein Ereignis B ist chronologisch später als ein

Ereignis A, also ist B auch durch A verursacht) häufen sich (Glasl 2020: 255). Die an der Debatte Beteiligten schließen sich zu gegnerischen Gruppen zusammen. Auch auf der Beziehungsebene werden Gespräche auf Augenhöhe schwieriger. Im Sinne der Transaktionsanalyse Bernes (1976) treten Diskrepanzen zwischen vordergründig symmetrischen Interaktionen zwischen Erwachsenen und unterschwellig asymmetrischen Interaktionen auf der Eltern-Kind-Ebene auf, sodass sich unterschiedliche Ebenen der Kommunikation unkontrolliert kreuzen (Glasl 2020: 254).

Schon auf Stufe zwei wird es also schwierig, die oben erörterten Techniken des strategischen Manövrierens oder Problemlösungen zweiter oder dritter Ordnung noch konstruktiv zu implementieren. Es besteht aber zumindest noch eine Möglichkeit mit reeller Chance auf Erfolg, dies zu tun.

Das ist jedoch erst der Anfang der Eskalation. Auf Stufe drei beginnt ein grundsätzlicher Zweifel an der Konfliktlösung durch Gespräche. Stattdessen werden provokativ Handlungen gesetzt, die so nicht abgesprochen waren. Die kollektiven Wahrnehmungen und Emotionen der gegnerischen Gruppen werden wichtiger als individuelle Wahrnehmungen, der Konformitätsdruck auf Gruppenmitglieder wächst. Die Reduktion einer konstruktiven verbalen Auseinandersetzung führt zu Misstrauen und verstärkten, aber notorisch schwierigen Deutungen nonverbaler Kommunikation wie Gesichtsausdruck und Körperhaltung (Glasl 2020: 264–265; Ekman und Friesen 1975). Schon hier stellt sich ernsthaft die Frage, ob unter diesen Bedingungen die oben angesprochenen argumentativen Techniken noch sinnvoll eingesetzt werden können.

Den wirklichen »Dschungel der Konfliktkommunikation« betreten wir aber erst ab der Stufe vier. Hier nehmen sich die gegnerischen Personen(gruppen) zunehmend stereotyp und mit Feindbildcharakter wahr. Die schon vorher kritisierten Defizite der Gegenpartei werden vom kognitiven auf den moralischen Bereich ausgedehnt. Über die Einzelpersonen und Gruppen hinaus werden langfristige Koalitionen gesucht, was zur sozialen Ausdehnung des Konflikts beiträgt. Destruktive Attacken werden als »dementierbares Strafverhalten«, d. h. aus

»Versehen« begangene feindselige Akte getarnt (Glasl 2020: 273). Das Selbstbild wird zu einer Art »Übermensch« erhöht und das Fremdbild zu einer Art »Untermensch« stilisiert. Bei alledem schreckt man aber noch davor zurück, einen völligen Gesichtsverlust der Gegenpartei zu provozieren (Glasl 2020: 276).

Dieser völlige Gesichtsverlust wird auf der Stufe fünf bewusst herbeigeführt. Damit ist der Versuch gemeint, das »positive face« der Gegenpartei völlig und nachhaltig zu zerstören. Das »positive Gesicht« wird hier in der (Un-)Höflichkeitsforschung seit Brown/Levinson (1987: 58) als das positive Selbstbild eines Individuums verstanden, das es sozial rückgemeldet bekommen möchte (»the want to be approved of in certain respects«). Verschiedene Formen destruktiver Unhöflichkeit wie Beleidigungen, Beschimpfungen, aber auch subtile Formen wie Sarkasmus versuchen, das positive Gesicht zu demontieren (vgl. Kienpointner 1997b: 271–279; Culpeper 2011: 256).

Auf Stufe fünf wird die feindliche Partei nicht mehr nur als (partiell) kognitiv und/oder moralisch defizitär, sondern als eine vom Wesen her schlechte Personengruppe dargestellt. Kurzum, ihr wird die Menschlichkeit abgesprochen, sie wird »dämonisiert« oder »bestialisiert«, während die eigene Partei als »engelhafte Lichtgestalt« überhöht wird (Glasl 2020: 282).

Die folgenden Eskalationsstufen sind jenseits dessen, was mit rationaler Argumentation, strategischem Manövrieren oder Lösungstechniken zweiter oder dritter Ordnung noch mit Chancen auf rationale Konfliktlösung positiv beeinflusst werden kann. Ab der sechsten Stufe kommen gegenseitige bitterernst gemeinte Drohungen dazu. Diese Drohungen werden auf den Stufen sieben bis neun zunehmend in die Tat umgesetzt, bis auf Stufe neun sogar die eigene Vernichtung bewusst in Kauf genommen wird, wenn nur die Gegenpartei durch entsprechende aggressive Akte auch vernichtet werden kann (vgl. Glasl 2020: 290–314).

5 Argumentation bei stark eskalierten Konflikten

Es stellt sich nun die Frage, ob auch bei höheren Eskalationsstufen von Konflikten institutionelle Maßnahmen und argumentative Strategien denkbar sind, die (öffentliche) Debatten in zumindest einigermaßen rationale Bahnen lenken können. Dies insbesondere dann, wenn aus Zeitdruck oder verschiedenen institutionellen Gründen eher langwierige und kostspielige Alternativen wie das Beiziehen von Mediator*innen, Schiedsgerichten, regionalen, nationalen oder internationalen Gerichtshöfen oder das Durchführen von verschiedenen therapeutischen, gruppenspezifischen oder künstlerisch-kreativen Interventionen außer Betracht bleiben muss (vgl. zu solchen Interventionen Galtung 2007: 27–30; Glasl 2020: 375–407, 419–432; Pfab 2020: 31–42). Hier soll sozusagen ein »argumentatives Erste-Hilfe-Toolkit« vorgeschlagen werden, das ohne größeren zeitlichen Aufwand in stark eskalierten Konflikten der Stufe vier oder fünf zumindest ein Minimum an Rationalität in verfahrenen Diskussionen bringen kann.

Dies soll anhand einiger Fallbeispiele aus dem »Dschungel« erörtert werden, wobei ich meine empirischen Beispiele aus dem Bereich öffentlicher Argumentation entnehme, nämlich dem U.S. Präsidentschaftswahlkampf 2020.

Die erste TV-Debatte zwischen dem republikanischen Bewerber und Amtsinhaber Donald Trump und seinem demokratischen Herausforderer Joe Biden vom 29. September 2020 (vgl. C-Span 2020) ist inzwischen berüchtigt für die vielen unfairen und aggressiven verbalen und nonverbalen Techniken, die angewendet wurden. Die in dieser Debatte manifestierten Konflikte entsprechen auf Glasls Stufenmodell der Konflikteskalation mindestens der Stufe vier, wenn nicht der Stufe fünf. Dafür sprechen die folgenden Fakten:

- (1) In den vergangenen Jahrzehnten ist der Konflikt zwischen der Republikanischen und der Demokratischen Partei ganz allgemein zunehmend feindseliger und aggressiver geworden, was die Wortwahl und die gegenseitige Bildung von stereotypen Feindbildern betrifft (vgl. Tannen 1999).

- (2) Persönliche Angriffe (»abusiv *ad hominem*«; vgl. Walton 1998: 213ff.): Trump und Biden sprachen sich gegenseitig wiederholt kognitive und moralische Fähigkeiten ab, nannten sich z. B. gegenseitig Lügner (*liar*). Trump warf Biden vor, dass er den Namen seines Collegen vergessen habe und dort ein sehr schlechter Student gewesen sei. Biden nannte Trump nicht weniger aggressiv einen *clown*, *racist* und *Putin's puppie*.
- (3) Unterbrechungen: Insbesondere Trump unterbrach Biden ständig, provozierte dadurch aber auch Biden zu einer Reihe von Unterbrechungen. In Tab. 1 (siehe Graphik in Abb.2) findet sich ein quantitativer Vergleich, zusätzlich ergänzt mit den einschlägigen Zahlen aus der Präsidentschaftsdebatte Trump-Clinton vom 26.09.2016 (siehe Tab. 2 und Abb. 3).

Tab. 1: Unterbrechungen in US-Präsidentschaftsdebatten 1

Unterbrechungen D. Trump/J. Biden, 29. September 2020:

TRUMP:	78	68%
BIDEN:	37	32%

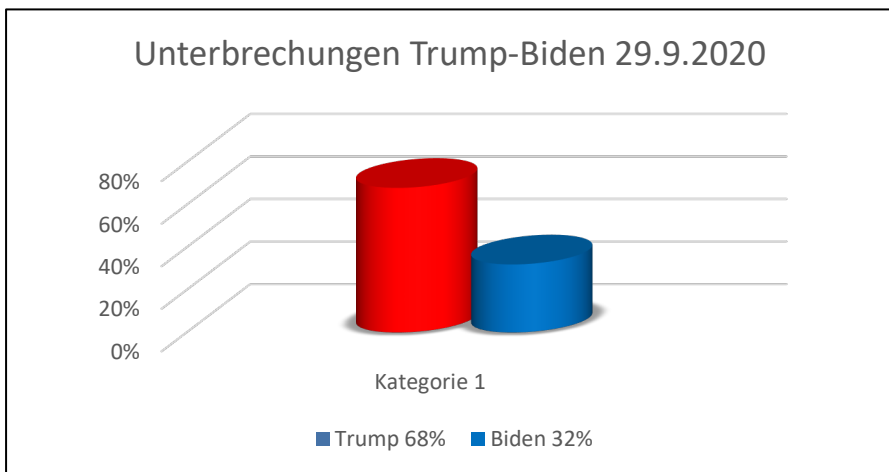


Abb. 2: Zahl der Unterbrechungen in der 1. Trump-Biden-Debatte

Die quantitativen Probleme (zählt man z.B. mehrere Unterbrechungen, die sehr knapp aufeinander folgen, als eine oder mehrere Unterbrechungen?) und die qualitativen Probleme (Wie unterscheidet man trennscharf zwischen kompetitiven Unterbrechungen und kooperativen Rückmeldungen?) beim Zählen von Unterbrechungen können hier nicht ausreichend diskutiert werden, wurden aber methodisch bei der Zählung so gut als möglich berücksichtigt. Mein Hauptkriterium war dabei jeweils die kompetitive bzw. provokante Absicht; zwischen länger andauernden Unterbrechungen und kurzen Unterbrechungsversuchen wurde dagegen nicht unterschieden.

Tab. 2: Unterbrechungen in US-Präsidentschaftsdebatten 2

Unterbrechungen D. Trump/H. Clinton, 26. September 2016:		
TRUMP:	50	76%
CLINTON:	16	24%

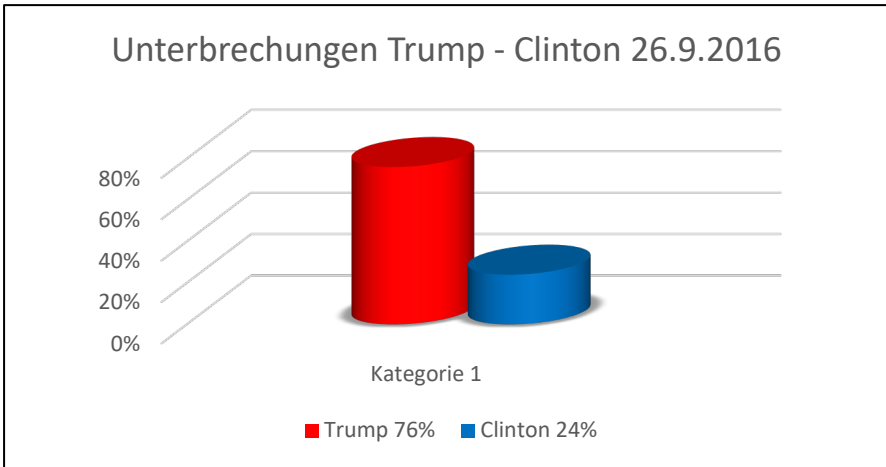


Abb. 3: Zahl der Unterbrechungen in der Trump-Clinton-Debatte

- (4) Nonverbale Ebene: Die gegenseitige Abneigung war auch auf der nonverbalen Seite sehr stark zu spüren (zorniger Gesichtsausdruck vor allem bei Trump, ironisches Lachen vor allem bei Biden; zum »facial management« vgl. Ekman und Friesen 1975: 140–143), wie auch die folgende Aufnahme gegen Ende der Debatte zeigt (vgl. C-Span 2020; Zeitpunkt: 1:39:03 in der Videoaufzeichnung der Debatte).

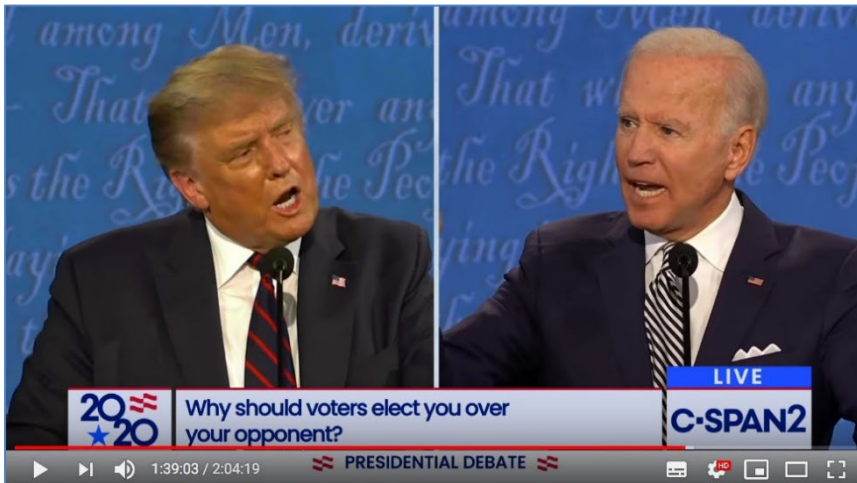


Abb. 4: Ein besonders hitziger Moment gegen Ende der ersten Trump-Biden-Debatte

Es folgt eine Liste von institutionellen Maßnahmen und argumentativen Strategien, die auch in solchen verfahrenen Situationen mit Aussicht auf Erfolg eingesetzt werden können, um ein gewisses Maß an Rationalität zu gewährleisten:

- (1) Eine erste, heutzutage technisch einfach durchführbare und effiziente institutionelle Maßnahme wurde bereits bei der zweiten Trump-Biden-TV-Debatte am 22.10.2020 ergriffen. In den Zeiten, in denen nach dem TV-Debattenformat bei U.S. Präsidentschaftswahlen den Kandidat*innen eine freie, nicht zu unterbrechende Redezeit zugestanden wird, wurde am

22.10.2020 das Mikrofon des Opponenten ausgeschaltet. Die Maßnahme wirkte, die zweite TV-Debatte verlief zumindest auf der Ebene des *turn taking* ungleich fairer und geordneter als die erste.

- (2) Inakzeptable Entgleisungen könnten auch durch institutionelle Regeln weitgehend ausgeschlossen werden, die im Regelwerk der »Offenen Parlamentarischen Debatte« für das professionelle Debattieren auf nationalen und internationalen Turnieren entwickelt worden sind. Diese Regelwerke legen nicht nur die Redezeit exakt fest, sondern sanktionieren persönliche Beleidigungen durch große Punkteabzüge seitens der Jury (vgl. Bartsch et al. 2005: 195). In öffentlichen Debatten in Wahlkämpfen könnte hier als Sanktion für Beleidigungen z. B. eine Reduktion der explizit zugestandenen Redezeit verhängt werden.
- (3) Darüber hinaus könnte zumindest bei einigen wenigen zentralen Streitpunkten, wo dies den zeitlichen Rahmen nicht sprengt, die folgende institutionelle Regel fixiert werden: Die Parteien sind verpflichtet, eine faire Zusammenfassung der jeweiligen gegnerischen Standpunkte und Argumente zu formulieren, die so auch von der Gegenpartei akzeptiert werden kann. Damit würde die *straw man fallacy* zurückgedrängt.
- (4) Schließlich könnte institutionell verankert werden, dass die gegnerischen Parteien zu Beginn der Debatte mindestens einen inhaltlichen Punkt nennen müssen, in dem sie ihrem Gegenüber voll und ganz zustimmen. Dies könnte das schlechte emotionale Klima bei hochgradig eskalierten Konflikten zumindest partiell aufhellen.
- (5) Was die argumentativen Techniken betrifft, so könnte eine Spezifizierung des sechsten Prinzips der rationalen Argumentation in der Pragma-Dialektik (vgl. van Eemeren 2018: 60) Debatten auf einer hohen Eskalationsstufe des Konflikts etwas beruhigen:

Starting Point Rule (Prinzip der Respektierung gemeinsamer Ausgangspunkte der Argumentation): *Discussants may not falsely present something as an accepted starting point or falsely deny that something is an accepted starting point.*

Da bei Debatten auf einer hohen Eskalationsstufe nicht mehr von einem großen Vorrat an gemeinsam akzeptierten Ausgangspunkten (Prämissen) ausgegangen werden kann, stellt sich die Frage, wie vermieden werden kann, dass man mangels ausreichender gemeinsamer Ausgangspunkte einfach »aneinander vorbeiredet«, was ja tatsächlich oft der Fall ist. Eine diesbezügliche argumentative Strategie könnte lauten: »Versuche, von den inhaltlichen Ausgangspunkten der Gegenpartei auszugehen, und daraus für die eigene Position akzeptable Schlüsse zu ziehen.«

Dass diese Strategie nicht völlig realitätsfremd ist, zeigt ihre Anwendung in mehr oder weniger stark eskalierten Konfliktsituationen, wo sie zumindest partielle Erfolge bringt. Hierfür zwei Beispiele: Als der damalige U.S.-Präsident Barack Obama am 09.09.2009 eine Rede zur inzwischen als »Obama-Care« bekannten Krankenversicherungsreform hielt, die Millionen nicht versicherter Amerikaner*innen eine Krankenversicherung ermöglichte, erwähnte er positiv eine Initiative zur Soforthilfe für Bedürftige bis zum Eintreten der geplanten Reform (zu Obamas Rhetorik im Allgemeinen vgl. Kienpointner 2013). Diese Initiative stammte von Obamas Gegner im Präsidentschaftswahlkampf, dem republikanischen Senator John McCain (vgl. CBS 2009):

Barack Obama (9.9.2009): [...] *for those Americans who can't get insurance today [...], we will immediately offer low-cost coverage that will protect you against financial ruin if you become seriously ill.* (Applause.)
This was a good idea when Senator John McCain proposed it in the campaign, it's a good idea now, and we should all embrace it. (Applause.)

Auch wenn die innenpolitische Spaltung der U.S.A. und der Konflikt zwischen der demokratischen und der republikanischen Partei 2009 noch nicht so weit fortgeschritten war wie heute, ist doch bemerkenswert, dass dieses positive Aufgreifen eines argumentativen Ausgangspunkts seines Opponenten McCain dazu brachte, zu lächeln, zu

applaudieren, schließlich aufzustehen und eine zustimmende Geste mit seinem rechten, emporgestreckten Daumen zu machen (vgl. Abb. 5 zu dieser Geste in der Minute 17:32 des Videos von Obamas Rede).



Abb. 5: McCains nonverbale Zustimmung zu Obamas Befürwortung eines McCain-Vorschlags

Und noch ein Beispiel, »direkt aus dem Dschungel«: Auf die wiederholten Versuche des Moderators Chris Wallace, bei der TV-Debatte am 29.09.2020 Trumps ständige Unterbrechungen Bidens zu stoppen, reagierte Trump auch mit Unterbrechungen des Moderators. Einmal wies ihn Wallace deshalb darauf hin, dass die Einhaltung der nicht vom Gegner zu unterbrechenden Redezeiten auch von Trumps Wahlkampfteam abgesegnet worden war. Diese Vereinbarung gehörte also zu den auch von Trump vorausgesetzten Prämissen der Debatte (vgl. C-Span 2020; Zeitpunkt: 1:37:53):

Chris Wallace (an Trump gerichtet): *Why don't you observe what your campaign agreed to as a groundlaw?*

Dies hatte zumindest punktuell eine ausreichende Wirkung auf Trump, der diesen Einwand von Wallace nicht hinterfragte bzw. nicht durch sein unmittelbar anschließendes verbales Verhalten konterkarierte.

6 Fazit

Die obigen Überlegungen haben gezeigt, auf welche großen Schwierigkeiten Versuche stoßen, rationale Normen der Argumentation »im Dschungel« des Alltags zu adaptieren. Bei fortgeschrittener Eskalation von Konflikten im Sinne des Konfliktmodells von Glasl (2020) erscheint es auf den ersten Blick fast als unmöglich, rationale Argumentation in nennenswertem Ausmaß zu implementieren bzw. zu realisieren.

Überlegungen zu einschlägigen zusätzlichen argumentativen Prinzipien und institutionellen Maßnahmen (strategisches Manövrieren, Gestaltung bzw. Modifikation der psychischen, emotionalen und institutionellen Rahmenbedingungen) zeigen jedoch, dass auch in Fällen stark eskalierter Konflikte das rationale Niveau von Debatten zumindest deutlich verbessert werden kann.

Literatur

- Bartsch, Tim-Christian, Michael Hoppmann, Bernd F. Rex & Markus Vergeest. 2005. *Trainingsbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- Berne, Eric. 1976. *Spiele der Erwachsenen*. Reinbek: Rowohlt.
- Brown, Penelope & Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, Jonathan. 2011. *Impoliteness. Using Language to Cause Offence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, Frans H. 2010. *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- van Eemeren, Frans H. 2018. *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Cham: Springer.
- van Eemeren, Frans H. & Rob Grootendorst. 1984. *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris.

- van Eemeren, Frans H. & Rob Grootendorst. 1992. *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale, New Jersey & Hove/London: Lawrence Erlbaum.
- van Eemeren, Frans H. & Rob Grootendorst. 2004. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, Frans H., Rob Grootendorst & Manfred Kienpointner. 1995. Normen rationaler Argumentation und Probleme ihrer Anwendung und Befolgung. *Deutsche Sprache* 1. 30–38.
- van Eemeren, Frans H., Bart Garssen & Bert Meuffels. 2009. *Fallacies and Judgments of Reasonableness*. Dordrecht: Springer.
- Ekman, Paul & Wallace V. Friesen. 1975. *Unmasking the Face*. New Jersey: Prentice Hall.
- Galtung, Johan. 2007. Peace by Peaceful Conflict Transformation – the TRANSCEND Approach. In Charles P. Weibel & Johan Galtung (Hgg.), *Handbook of Peace and Conflict Studies*, 14–32. Oxford: Routledge.
- Glasl, Friedrich. 2020. *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation*. Bern: Haupt.
- Grice, Herbert P. 1975. Logic and Conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (Hgg.), *Speech Acts*, 41– 58. New York: Academic Press.
- Gruber, Helmut. 1996. *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Wiesbaden: Springer.
- Habermas, Jürgen. 1988. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Zwei Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kienpointner, Manfred. 1996. *Vernünftig Argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*. Reinbek: Rowohlt.
- Kienpointner, Manfred. 1997a. Normen für vernünftiges Argumentieren. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 4. 67–77.
- Kienpointner, Manfred. 1997b. Varieties of Rudeness. Types and Functions of Impolite Utterances. *Functions of Language* 4(2). 251–287.
- Kienpointner, Manfred. 2013. Strategic Maneuvering in the Political Rhetoric of Barack Obama. *Journal of Language and Politics* 12(3). 357–377.
- Krabbe, Erik C.W. 2006. Dialogue Logic. In Dov M. Gabbay & John Woods (Hgg.), *Handbook of the History of Logic*. Bd. 7, 665–704. Amsterdam: Elsevier.
- Pfab, Werner. 2020. *Konfliktkommunikation am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Springer.
- Searle, John. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tannen, Deborah. 1999. *The Argument Culture. Stopping America's War with Words*. New York: Ballantine Books.
- Walton, Douglas N. 1998. *Ad hominem Arguments*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Empirisches Datenmaterial

- CBS. 2009. In Full: Obama Health Care Address (9. September). <https://www.youtube.com/watch?v=U1YNF9I25yU> (Abruf: 16. April 2024).
- C-Span. 2020. In Full: First 2020 Presidential Debate between Donald Trump and Joe Biden. (30. September). <https://www.youtube.com/watch?v=wW1Y5jFNcQ> (Abruf: 4. September 2024).
- The White House, Office of the Press Secretary. 2009. Remarks by the President to a Joint Session of Congress on Health Care (9. September). <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-a-joint-session-congress-health-care> (Abruf 16. April 2024).

Conflict Talk in the 21st Century

Peter Muntigl*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 119–134

Abstract

Zu Ehren von Helmut Gruber und eingedenk seiner langjährigen Karriere als Diskursforscher greife ich ein wichtiges Thema auf, mit dem sowohl Helmut als auch ich uns zu Beginn unserer Laufbahn beschäftigt haben: das Streitgespräch. In diesem Artikel zeichne ich einen kurzen Abriss dazu, wie sich das Feld des »konversationellen Argumentierens« entwickelt hat, und lege ich einige der wichtigsten Themen und Kontroversen dar, die sich in dieser Forschungsphase herauskristallisierten. Ich erörtere auch, wie sich das Feld weiterentwickelt hat und zeige abschließend einige Tendenzen auf, die sich in der interaktionalen Forschung zum Argumentieren in Zukunft abzeichnen könnten.

Schlagwörter: Konflikt, Konversationsanalyse, Opposition, Streitgespräche

* Peter Muntigl, Department of Translation, Interpreting and Communication, Ghent University, peter.muntigl@ugent.be.

1 Introduction

The 1980s and 1990s saw a flurry of research activity on the topic of arguing and conflict from discursive and interactional perspectives and many classic studies can be found in Grimshaw's (1990) edited volume. In 1980, Jackson & Jacobs published their influential article on "Structure of Conversational Argument", which pretty much set the stage for ensuing work that tried to capture how arguments between conversationalists in face-to-face situations are accomplished through talk. Jackson and Jacobs emphasized that arguing is a collaborative endeavor that centrally involves disagreement. In their words, "arguments are disagreement relevant speech events; they are characterized by the projection, avoidance, production, or resolution of disagreements" (Jackson & Jacobs 1980: 254). This general definition still holds today, although it has, over the years, been elaborated upon in important ways.

I became interested in conversational arguing when I was an undergraduate at Simon Fraser University in the early 1990s. At that time, I was just getting acquainted with a field known as conversation analysis/CA and became interested in Anita Pomerantz' (1984) work on disagreements following first assessments. I got the idea that the 3rd turn in sequence, the one immediately after the disagreement to the assessment (or claim), was crucial for understanding how arguments get launched. I tried to develop this idea in a seminar paper that focused on arguing from a CA perspective,¹ which was later turned into an MA thesis and eventually published in the *Journal of Pragmatics* (Muntigl & Turnbull 1998).

It was in the period when I began my PhD, around 1995-96, that I became acquainted with Helmut Gruber's work. In early 1997, I had moved to Vienna to begin working as a researcher on Ruth Wodak's Wittgenstein-funded project on EU unemployment policy and it was then that I discovered that Helmut had written his Habilitation on the subject of arguing ("*Streitgespräche: Zur Pragmatik einer Diskursform*", 1996) and that he was preparing articles for publication in high-ranking

1 The seminar was held by William Turnbull.

discourse journals (e.g., Gruber 1998, 2001). To my surprise and delight, I had stumbled upon another researcher with a shared alignment in conflict research.

I will be using this article to revisit some of the important findings that surfaced during the time in which Helmut and I were principally engaged in conflict research. What are some of the main issues pertaining to conversational arguing, how have we advanced and, importantly, what work is still left to do?

2 Conversational Arguing: A minimal 3-part sequence²

My inspiration for looking at conversational arguing as a sequence came from Pomerantz' (1984) book chapter, in which she examined assessment and self-deprecation sequences that contained disagreement (or agreement) as a response. I became interested in what happened next; that is, how did the next speaker orient to the disagreement? With further disagreement or in some other manner? To be in an argument, I thought that a disagreement from the recipient (Speaker B) to an assessment or claim made by speaker A would not be enough. A third move would be needed in which speaker A must also perform a disagreement of some sort, either through opposition or by supporting their initial claim. From a corpus of everyday interactions involving family arguing, I proceeded to identify three-move sequences involving disagreements in the second and third sequence slots, as shown in extracts 1 and 2 (F=father; D=14 year-old daughter; M=mother).

Extract 1 (Muntigl & Turnbull 1998: 235)

- F: It wasn't much to ask for you to come in early (o.7) just one night.
(o.7) Nine-thirty, ten o'clock is not that out of line.
(o.5)
- D: Yeah, it is out of line.
- F: No, it's not.

2 Many terms have been proposed to refer to this activity of arguing. Some examples include: disputing, conflict talk, verbal discord, oppositional argument and confrontation.

Extract 2 (Muntigl & Turnbull 1998: 227)

- F: I haven't got an objection to a ten-thirty phone and eleven-thirty come in (1.3) seems half way between your present curfew and your friends' some of your friends' curfew.
- D: Yeah but its its still not, hhhh (.8) what I like.
- M: Well, its not exactly what we like.

Both extracts involve a discussion of the daughter's curfew, which is a contentious topic for many teenagers. In extract 1, the father suggests that a "Nine-thirty, ten o'clock" curfew is reasonable, which is followed by the daughter's contradiction and a return contradiction by the father. This form of arguing, commonly referred to as *primitive argument* and *quarreling* (Jackson & Jacobs 1980:254), mainly involves the recycling of opposing propositions. In Extract 2, involving a different family, the father begins the sequence by expressing diplomacy, stating that "a ten-thirty phone and eleven-thirty come in" would be a fair compromise. In the next turn, the daughter displays disagreement not by simply contradicting the father (*no, it's not*), but by voicing her displeasure. As a response, the mother then chimes in by stating that the parents are also not completely satisfied with this solution, thus implying that with this compromise both parties have something to gain and to lose.³ This extract is a nice example of what has been termed *format tying*, through which participants are able to organize their argumentative moves by forming cohesive, lexico-grammatical connections to prior turns at talk (Goodwin 1990; Rogers & Fasula 2022).

This 3-part arguing sequence had, however, already been noted before I became engaged in conflict research (see for example, Antaki 1994: 178; Coulter 1990: 187; Maynard 1985: 3). Helmut had also argued for this sequence type in 1998, when analyzing a diverse corpus comprising mainly institutional or 'pseudo-natural' talk. It should be noted, however, that the 3-part sequence has not received explicit support from all conflict talk scholars. For instance, Jackson & Jackobs (1980)

3 It has been noted that in multiparty conversations (i.e., beyond the dyad), speakers sometimes form alignments against another party (cf. Muntigl 2013)

refer mainly to ‘disagreement’ and Bilmes (1991) seems to suggest that disagreement is enough to get arguing underway:

Participants are in a “state of argument” once an explicit disagreement, with accompanying reasons, occurs. (Bilmes 1991: 7)

For Bilmes, once disagreement occurs, it is expected that there will be further disagreement and it is this *preference for disagreement* that drives argument forward – the concept of *preference* will be taken up in the next section. It may be, however, that the required number of sequential parts needed to constitute an argument will depend on such conditions as the conversational setting and the participants. For example, in Gruber’s (1998) analysis of televised *Club 2 discussions*, involving six to eight invited persons who were noted to hold different opinions on some social, political or cultural issue, it may be that a single disagreement will be enough to constitute an argument or to explicitly flag that the two speakers are in opposition.

Nonetheless, the third turn, following the initial disagreement, is an important slot through which the first speaker may confirm that a dispute is now in progress. In this way, the first speaker makes a public display of opposition by doing a return disagreement rather than conceding or downplaying the other’s point of view, changing the topic and so on. The third turn, therefore, marks the position in which the first speaker may commit to being in opposition.

There are sequences, however, that seem to jumpstart a conflict episode, already in the first part of the sequence. Dersley & Wooton (2001), for example, have shown how complaints may trigger arguments with deleterious outcomes. More generally, Haugh & Sinkeviciute (2019: 202) have argued that actions that take offence – complaining, criticizing, reproaching, blaming, denouncing and accusing – are important argument triggers. Such actions not only place the recipient in a defensive position, often making some form of denial or disagreement relevant, but also result in two displayed opposing positions already after the second turn. Although we could say that the third turn is still the deciding factor in terms of whether the first speaker (i.e., the one who complains, reproaches, etc.) wishes to back down, and thus

avoid a direct and continued confrontation, the gravity and intensity of the offense may make this difficult.

3 A preference for disagreement

Pomerantz (1984) showed that, for assessment sequences, there is a preference for agreement. According to Bilmes (1991: 4), preference in CA has been characterized by the following criteria: (i) the delay of dispreferred responses; (ii) the presence or absence of accounts; and (iii) the absence criterion – i.e., in the absence of a response, the dispreferred action is inferred. Thus, disagreements to assessments are generally delayed and contain accounts. Further, if the recipient (speaker B) does not respond to A's initial assessment, it is inferred that B is disagreeing. For Bilmes (1991), preference is best defined by the absence criterion, as the other two criteria relate to other phenomena such as delays signalling reluctance. Briefly put, Bilmes (1991: 6) argues that once a disagreement has been made by B, the preference changes from agreement to disagreement and, "if A does not express disagreement, then we may take it that he has tacitly (although perhaps reluctantly) accepted our point, or at least that A has found no plausible way to contest it." In her examination of conversations involving dyads of students and lecturers, Kotthoff (1993: 194) supported Bilmes' (1991) claim that disagreement is preferred in arguing, albeit using Bilmes' first criterion in which disagreements contained few reluctance markers.

The question of whether absence of a response in the third position in arguing implies agreement is, I think, not so clear cut. Let us consider Pomerantz' (1984) famous "fruitcake" example:

Extract 3 (Pomerantz 1984:77)

B: ... an' that's not an awful lotta fruitcake.

(1.0)

B: Course it is. A little piece goes a long way.

A: Well that's right

In this well-known example, A is selling fruitcakes and had been telling B how she had been getting complaints about the exorbitant price of a fruitcake. To counter these complaints, she then decided to cut them in half and reduce the price. In response, B attempted to align with A in her criticism of some of the customers, but then ended her turn with “an’ that’s not an awful lotta fruitcake.”, which may be taken as a criticism of the now small size of the fruitcake and, therefore, a disagreement concerning A’s decision. What ensues is a 1-second silence, a delayed response from A, which seems to be signalling some interactional trouble. B then orients to this ‘trouble’ by reversing her assessment, now emphasizing the adequacy of the amount of fruitcake, which then receives immediate agreement from A. The absence of a response from A, rather than implying agreement, seems to signal upcoming disagreement. The preference is therefore for agreement and not disagreement. It is true that this segment of talk involves a misalignment in understanding rather than two persons with divergent points of view, but I don’t think this should really matter. What this extract shows, I believe, is that the third position is an opportunity to go on-record for displaying a commitment to begin disputing or to refrain from disputing by engaging in some other, more consensus-oriented action. Once speakers have publicly displayed a commitment towards being in opposition, the preference for disagreement takes effect.

4 Disagreement acts

Various kinds of disagreement acts have been proposed for Child disputes (Brenneis & Lein 1977; Eisenberg & Garvey 1981; Goodwin 1990). Drawing from my data on family arguing, I came up with a classification that was based on function and turn-design, using grammatical, semantic and interactional criteria. These act types included: Challenges, Irrelevancy claims, Contradictions and Counter-claims. For example, the disagreements in Extract 1 are clear contradictions, where propositions become negated through opposition particles such as “no”, “not”, “yes” and others. The disagreements in

Extract 2 are, by contrast, counter-claims. These comprise disagreements that offer an alternative claim. For example, by saying “Yeah but its its still not, hhhh (.8) what I like.”, disagreement is achieved by displaying one’s dissatisfaction with a former proposal, indicating that it will not be supported.

Helmut’s work on arguing provided a novel perspective on how disagreements function pragmatically in sequential contexts. He initially classified opposition in terms of *overt* and *pragmatic* disagreements (Gruber 1998) and later included a third category called *opposing questions* (Gruber 2001). Further, ‘opposing questions’ were further subdivided into *explicit/implicit*, *rhetorical* and *distorting*. Helmut also drew attention to the various kinds of ‘disagreement’ discourse markers that often appear in conflict episodes. Common markers, in German, were found to be: *nein*, *na* (“no”/ “nope”); *aber* (“but”); *na* (“well?”); *doch* (“oh yes” = contradiction); *moment* (“just a moment”) (Gruber 1998: 487).

In interactional work, there is always a danger of adopting a complacent attitude when ‘act types’ are used to explain social action. These disagreement act types, however, were mainly meant to serve a heuristic function, providing the analyst with a starting point (rather than an end point) for understanding what the disagreement is doing. More attention to the specifics of turn-design must be further explored, to grasp the intricacies of how the disagreement is being responsive to what came before and is providing further opportunities for the next speaker to respond.

Different studies have examined the broader forms of interactional work achieved by disagreements in conflict episodes. One common theme involves how disagreeing may impact the social relationship between speakers. There now seems to be broad agreement that conflict can either be supportive or detrimental to speakers’ relations, and that this will not only depend on how speakers disagree, but also whether the relationship is generally empathetic or antagonistic (Sifianou 2019). One area of investigation concerning the relationship involves how disagreement may impact speakers’ *face* (Goffman 1967). For example, disagreement turn design may either work to aggravate or mitigate threats to face during conflict (Gruber 2001; Muntigl & Turnbull 1998).

Amplified threats to the relationship may occur when disagreements are constructed as offenses that focus on other's faults and when emotional displays become intensified through intonational (e.g., pitch, loudness) and non-vocal resources or acts such as walking out or away (Dersley & Wootton 2001). Other research has shown how conflict is dealt with or kept 'under control' through specific interactional practices. In their examination of couples conversations in mainland China, Yu, Wu & Drew (2019) have shown how couples often use a range of mitigating practices that are referred to as 'bickering' – repair initiation through repetition, type-conforming responses, turn-ending double particles – to prevent the escalation of conflict and to manage the relationship. Another study by Clift & Pino (2020) has illustrated another kind of practice, termed *conduct formulations*, that may work to mitigate conflict. When, for example, speaker A makes a complaint about B's conduct, B may formulate the complaint-in-progress using expressions such as "why you shouting" or "I dunno why you're being so aggressive". What this does is 'turn the tables' by pointing out something negative in A's conduct and making it accountable. They argue that these formulations can provide a 'check' on A's current course of action, leading A to perhaps 'turn down the volume', back down and proceed in a less emotionally heightened manner.

5 Terminating and avoiding an argument

Recall Bilmes' (1991: 7) claim that the preference for disagreement drives argument onwards, which makes it difficult to stop arguing without someone having clearly lost the battle. In his study of conflict talk during family dinners, Vuchinich (1990) formulates the conflict termination problem as follows:

The closing problem in verbal conflict is how to organize the arrival of the opponents at a point where one speaker's oppositional turn will not elicit an oppositional turn from the other (Vuchinich 1990: 121)

Terminating a conflict episode can thus be a delicate matter. How can the argument end without loss of face or, in intensively heated encounters, without the relationship becoming severely damaged? Vuchinich (1990) identified five practices for closing a conflict episode: submission, dominant third-party intervention, compromise, stand-off and withdrawal. The extracts dealt with by Dersley & Wootton (2001) were clear examples of withdrawal, in which one of the parties closed – but did not resolve – the conflict by walking away. Another type of conflict closure, compromise, is shown from my family arguing data in extract 4:

Extract 4 (Muntigl 1998:)

- F: Well, why did you think it's a moral issue?
(3.5)
- D: Because it's my righ::ts. (2.4) It's my rights to go out.
- F: Yeah, but it's our rights to have to uh,
- M: So that we don't [have to worry about you
- F: [be able to go and have a decent night's sleep and not
- F: worry about where you [are::
- M: [I mean you know I I can't get to sleep until I
- M: know that you're in, even if you're babysitting or what (.3) I cannot sleep.
(1.0)
- D: Well, tough.
(0.8)
- M: Well, it shouldn't be just tough I don't think that's very, [its your attitude.
- F: [That's, that's its your whole attitude is wrong.
(6.4)
- F: W- well I I actually think we're we're doing all right the way we are at the moment, the that is as far as uhm you know I think we're letting you out enough aren't we?

This conflict revolving around the daughter's curfew seems to deteriorate when the daughter says "Well, tough.", displaying callousness and a lack of consideration of the mother's position. What follows is a reproach from both parents that target's the daughter's poor attitude. This

leads into a long 6.4-second silence in which the daughter does not respond to the reproach. The conversation is then taken up by the father, who works in a conciliatory fashion. First, he positively assesses their current activity (“I actually think we’re we’re doing all right”) and then makes a proposal that they (F and M) are providing the daughter with enough opportunities to go out. Through his confirmation-seeking question, the father is able to manage the conflict by i) positively assessing what they are doing and ii) orienting the talk towards consensus and away from the initial dispute.

One effective way to manage a dispute is simply to avoid getting into one. Many forms of institutional talk have developed sets of organized practices to minimize conflict and arguing to ensure, among other things, that the main interactional business will not be obstructed. Garcia (1991, 2019) has identified some of the core practices of mediation that help to achieve this aim:

The interactional organization of mediation minimizes arguing by separating accusations and denials, and providing for selective responses to accusations and the mitigation of accusations and denials (Garcia, 2019: 60)

Thus, because disputants cannot directly respond to accusations (e.g., by denying), the preference for disagreement in the next turn is cancelled out. This not only prevents an arguing sequence from materializing, but also prevents the production of aggravated accusations and denials, thus keeping the level of emotional intensity in check.

Psychotherapy is another professional practice that often works to minimize conflict. My work on person-centred therapy (client-centred and emotion-focused) has shown that therapists tend to respond to client disagreement by neutralizing the potential conflict (Muntigl, 2024; Muntigl et al, 2013). This practice is illustrated in Extract 5 (T=Therapist; K=Katie; *italics=non-vocal information*)

Extract 5 (Muntigl et al. 2013:10)

T: very †alone it sounds like in (a hare)=

K: = I †was thinking about=IT-IS- I †don't know if it is: feeling alone I,
(1.0)

K: .hhh it's more betrayed den alone.

t *slow multiple nods*→
(5.7)

t *nods*

T: .hhh betrayed. yeah.
(2.2)

T: >so he's [let you<] down.

K: [mm hm.]

K: mm hm

Katie had been discussing how her husband offers her very little support. In the first line, the therapist produces a formulation that characterizes how Katie may feel in these situations (“very †alone”). Katie then disagrees with the therapist by offering an alternative interpretation: “it’s more betrayed den alone.” To enter into a conflict, the therapist would have to respond with a move that signals disagreement (or at least that agreement is absent), but the therapist does not do this. Instead, she mobilizes a set of interactional resources that affiliate with the client’s new position. First, she nods during the disagreement and also throughout the ensuing silence, which conveys token affiliation with Katie’s contrasting position (see Muntigl, Knight & Watkins 2012: 18-24). Then the therapist provides verbal affiliation in two ways: First, through a *mirroring repeat* (Ferrara 1994: 118) that acknowledges Katie’s position and, second, by a formulation that names an implication of the husband’s betrayal (“>so he’s let you< down.”). To sum up, by refraining from taking up the third-part move of disagreement, the therapist is able to skillfully maintain an orientation towards consensus and a positive alignment toward the client’s troubles.

6 Future directions

I have tried to briefly show in this paper how an interactional perspective, mainly from conversation analysis, has played an important role in furthering our understanding of conflict talk and how Helmut's work (and others including my own) have contributed to this endeavor: How is arguing accomplished? Which resources are commonly used in arguing? How can arguing be managed in ways to keep emotions in check and prevent a rupture in the social relationship? How can arguments be avoided or minimized, in contexts where other activities may be more productive?

There are still many avenues that conversational arguing research may pursue, and space restricts me from elaborating on this. I will mention just a few that I feel are important. How can the CA concepts of *epistemics* and *affiliation*, which have received a lot of attention in the past decade, shed more light on how speakers argue? CA's attention to institutional talk may also add significantly to the discussion on how arguments are managed, avoided or intensified. But also, how can these institutional practices inform everyday practices and vice versa? Can CA studies also help us to better understand global conflicts, how they are occasioned and how they may be effectively dealt with through talk? These questions, in naming but a few, can serve as a beginning agenda for conflict talk research in the 21st century.

Literatur

- Antaki, Charles. 1994. *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. London: Sage.
- Bilmes, Jack. 1991. Toward a theory of argument in conversation: The preference for disagreement. In Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, J. Anthony Blair & Charles A. Willard (eds.), *Proceedings of the second international conference on argumentation*, vol. 1, 462–469. International Centre for The Study of Argumentation Amsterdam, Sicsat.

- Brenneis, Donald & Laura Lein. 1977. "You fruithead": A sociolinguistic approach to children's dispute settlement. In Susan Ervin-Tripp & Claudia Mitchell-Keraan (eds.), *Child discourse*, 49–65. New York, NY: Academic Press.
- Clift, Rebecca & Marco Pino. 2020. Turning the Tables: Objecting to Conduct in Conflict Talk. *Research on Language and Social Interaction* 53(4). 463–480. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1826765>.
- Coulter, Jeff. 1990. Elementary properties of argument sequences. In George Psathas (ed.), *Studies in ethnomethodology and conversation analysis, no. 1: Interaction competence*, 181–203. Washington, DC: University Press of America.
- Dersley, Ian & Anthony J. Wootton. 2001. In the heat of the sequence: Interactional features preceding walkouts from argumentative talk. *Language in Society* 30(4). 611–638. <https://doi.org/10.1017/S0047404501004043>.
- Eisenberg, Ann & Catherine Garvey. 1981. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes* 4. 149–170.
- Ferrara, Kathleen Warden. 1994. *Therapeutic ways with words*. New York: Oxford University Press.
- Garcia, Angela Cora. 2019. *How Mediation Works: Resolving Conflict Through Talk*. 1st edn. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139162548>.
- Garcia, Angela. 1991. Dispute Resolution Without Disputing: How the Interactional Organization of Mediation Hearings Minimizes Argument. *American Sociological Review* 56(6). 818–835. <https://doi.org/10.2307/2096258>.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Interaction*. New York: Pantheon Books.
- Goodwin, Marjorie Harness. 1990. *He-said-she-said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Indiana University Press.
- Grimshaw, Allen (ed.). 1990. *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Gruber, Helmut. 1998. Disagreeing: Sequential placement and internal structure of disagreements in conflict episodes. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 18(4). 467–503
- Gruber, Helmut. 2001. Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. *Journal of Pragmatics* 33. 1815–1857.

- Haugh, Michael & Valeria Sinkeviciute. 2019. Offence and conflict talk. In Matthew Evans, Lesley Jeffries & Jim O'Driscoll (eds.), *The Routledge Handbook of Language in Conflict*, 196–214. 1st edn. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429058011-12>.
- Jackson, Sally & Scott Jacobs. 1980. Structure of conversational argument: Pragmatic bases for the enthymeme. *The Quarterly Journal of Speech* 66. 251–65.
- Kotthoff, Helga. 1993. Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society*. 22(2). 193–216.
- Maynard, Douglas W. 1985. How children start arguments. *Language in Society* 14(1). 1–29. <https://doi.org/10.1017/S0047404500010915>.
- Maynard, Douglas W. 1985. On the Functions of Social Conflict Among Children. *American Sociological Review* 50(2). 207. <https://doi.org/10.2307/2095410>.
- Muntigl, Peter & William Turnbull. 1998. Conversational structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics* 29(3). 225–256. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00048-9).
- Muntigl, Peter, Naomi Knight & Ashley Watkins. 2012. Working to keep aligned in psychotherapy: Using nods as a dialogic resource to display affiliation. *Language and Dialogue* 2(1). 9–27. <https://doi.org/10.1075/ld.2.1.01mun>.
- Muntigl, Peter, Naomi Knight, Ashley Watkins, Adam O. Horvath & Lynne Angus. 2013. Active retreating: person-centered practices to repair disaffiliation in therapy. *Journal of Pragmatics* 53. 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.019>.
- Muntigl, Peter. 1998. *Speakers' interpretation of No response in family arguing*, paper read at the 6th International Pragmatics Conference, Reims, France, July 21.
- Muntigl, Peter. 2013. Resistance in couples counselling: Sequences of talk that disrupt progressivity and promote disaffiliation. *Journal of Pragmatics* 49(1). 18–37. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.01.003>.
- Muntigl, Peter. 2024. *Interaction in Psychotherapy: Managing relationships in emotion-focused treatments of depression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 57–101. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Rodgers, Erin & Alessandra Fasulo. 2022. Arguments among siblings: Formatting as a resource in conflict talk and conflict resolution. *Learning, Culture and Social Interaction* 35. 100647. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100647>.
- Sifianou, Maria. 2019. Conflict, disagreement and (im)politeness. In Matthew Evans, Lesley Jeffries & Jim O'Driscoll (eds.), *The Routledge Handbook of Language in Conflict*, 176–195. 1st edn. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429058011-11>.
- Vuchinich, Samuel. 1990. The sequential organization of closing in verbal family conflict. In Allen Grimshaw (ed.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, 118–138. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Yu, Guodong, Yaxin Wu & Paul Drew. 2019. Couples bickering: Disaffiliation and discord in Chinese conversation. *Discourse Studies* 21(4). 458–480.

Conveying irony through minimally-contextualized quotations and their textual environments

Elda Weizman*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Issue 97 (2024): 135–153

Abstract

The paper analyzes the use of quotations to convey irony. It is argued that (a) the recontextualization of a direct-speech quotation in a minimally-contextualized small text provides cues for the assignment of ironic disalignment by virtue of its deviation from quoting norms; (b) the breach of norms embedded in the content and wording of the quotation as well as its textual environment may enhance the ironic interpretation. The theoretical conceptualization relies on the notions of recontextualization and the exploitation of cues and clues for the detection and interpretation of irony. The analysis draws on data collected from the online edition of the Israeli high-brow, liberal daily *Ha'aretz*.

Schlagwörter: recontextualization, quotations, direct speech, irony, clues and cues.

* Elda Weizman, Department of Translation and Interpreting Studies, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel, elda.weizman@biu.ac.il.

1 Introduction

This paper sets up to show how ironic dissociation and disalignment are achieved through the recontextualization of quotations in direct speech and how the interpretation of irony is enhanced through their contextual environments. The analysis draws on data collected from a column published in the online weekend edition of the Israeli high-brow, liberal daily Ha'aretz. This weekly column, called 'Off the record: the quotations that made this week' (*lo letsitut: hatsitutim sheasu et hasahvua*), is unsigned and will therefore be considered as representing the editorial voice. It comprises 4-6 small Hebrew texts, each consisting of three segments: a quotation in the form of direct speech, a title, and a concluding line with minimal contextual information. The title and the quotation are placed in a centralized square marked in black gridlines with yellow margins on the right and another square marked in yellow (see Figure 1).

The contextual information is revealed if the reader touches the right angle, which says 'discover' (*galu*) on a yellow background. If it is "discovered," to use the editor's wording, this line (henceforth: the 'discover' line) includes the name of the quoted source and some partial information about the circumstances of use (e.g., 'social media,' 'the parliamentary plenum') without mentioning the date or any other specifications. This means that at first sight, the reader sees only the title and the quotation. In other words, a short text is transferred from another discourse event which is vaguely referred to, is reframed as direct speech in quotation marks, and constitutes the visually predominant segment in another small discourse unit that provides minimal context.



Figure 1: A screenshot of two squares from the column. See the 'discover' (galu) option on the bottom right.

The current discussion focuses on the main function of these small texts, with reference to the form and function of the above-mentioned three segments. It will be shown that the texts convey the editorial voice's ironic disalignment from the quoted source and dissociation from the content of the quotation, from its wording, or both. Specifically, I will argue that (a) the recontextualization of a direct-speech quotation and its integration in a minimally-contextualized small text provides a cue for the assignment of ironic attitude to the quoter, who represents the editorial stance of the paper; (b) the co-text, mostly the title and occasionally the "discover" line, provide textual support to the construction of the ironic meaning. The theoretical conceptualization relies on the notions of recontextualization and the exploitation of cues and clues for the detection and interpretation of irony.

The paper is structured as follows: the underlying approach to recontextualization, cues, and clues, and irony interpretation are briefly sketched (Section 2), the data is situated within the political context of Israel (Section 3), and the small texts in the column are analyzed

(Section 4). The interplay between the different theoretical notions will be highlighted in the discussion (Section 5).¹

2 Theoretical Conceptualization

2.1 Recontextualization and quotations

Recontextualization is the shaping and molding of prior texts and situations and their integration into another discourse through the use of strategic discursive practices. Recontextualizations shape and reshape social structures, interactional and communicative situations, propositions and concepts, objects of talk, and more (Linell 1998; van Dijk 2008; van Leeuwen 2008; Fetzer 2004; Gruber 2015, 2017; Gruber, Haugh & Xie 2023; Weizman 2023).

It is widely accepted that quoting a previous speaker's utterance is one of the most explicit forms of recontextualization in spoken and written discourse (another explicit form is verbatim repetition, cf. Weizman & Kohn 2022). Alongside its various functions, the use of direct speech in political discourse necessarily involves taking a stance. Gruber (2017) notes that by quoting an utterance, the quoters may convey their stances in four different ways:

- (a) dis/align with a stance expressed by the original speaker/ writer;
- (b) express a stance towards the quoted content; (c) express a stance towards the quoted speaker/writer; (d) select a quote which (through its content or style) evokes a stance towards the quoted speaker/ writer in the audience of the quoted utterance. (Gruber 2017:2)

As we will see, in the column under study the three first possibilities apply.

Studies within (socio) pragmatics and discourse studies conceptualize quotations as realizations of intertextuality, recontextualization and meta-representation. Quotations have been situated on a scale featuring

1 I am most grateful to Avishay Gerczuk for his invaluable assistance with the manuscript preparation, including formatting and layout.

direct speech, which marks a commitment to accuracy on the one hand, and partial quotes embedded in quotation marks, conveying the quoter's implicit dissociation from the quote, mostly ironic criticism, on the other (Fairclough 1988; Fetzer 2015; Fetzer & Weizman 2018; Gruber 1993, 2015a, 2015b; Weizman 1984, 2011, 2020). In relevance theory, utterances on this scale are considered as meta-representations, i.e., as representations of representations (Wilson 2012: 230). Meta-representations may be attributive or non-attributive. Typical cases of attributive meta-representations include direct and indirect quotations, whereby attribution is textually marked by combinations of quotatives, some information about the quoted source, and quotation marks. In non-attributive meta-representations, on the other hand, the connections between higher-order and lower-order representations are mostly unmarked (Wilson 2012).

Non-attributive meta-representations include echoic mentions, which convey the speakers' attitude (Wilson 2012: 249). A typical case of non-attributive meta-representation is that of ironic mentions, which echo a real or imagined prior saying, thought, belief or interpretation thereof, and necessarily convey criticism towards the first-order representation (Sperber & Wilson 1981; Wilson & Sperber 1992; Wilson 2012). As will be shown later (Section 4), this accounts for the irony conveyed by the titles in our data, but it does not explain the ironic attitude conveyed by the attributive direct-speech quotations.

In his work on quotations, Gruber (1993, 2015a, 2015b, 2017) elaborates on the evaluation function of various forms of quotations in journalistic and political discourse and sheds light on the ways positioning and evaluation are construed not only through the typically ironic uses of partial quotes but also through the use of direct and indirect speech. In the context of journalistic language, he argues that the responsibility for the evaluation shifts from author to reader depending on the directness of the utterance (Gruber 1993). In his investigation of spoken parliamentary discourse, he highlights the positioning effects of quotations, arguing that "policy-oriented arguers position themselves and their political opponents as fact-oriented rational politicians who may engage in a policy-oriented dialogue," whereas "ironic evaluators

position themselves as critics of the political (discourse) style of their opponents and hence position their opponents as objects of stylistic critique rather than as subjects of possible dialogue” (Gruber 2015b: 699).

In the current study I elaborate on the attitude implied through the recontextualization of direct speech. I argue that the very reproduction of direct speech in a minimal co-text may be interpreted as a cue for ironic interpretation. The editor and the reader share the responsibility for the reconstructed speaker’s meanings and the editor self-positions as an actor in the political situation. The next section is devoted to some clarification of the roles of cues and clues in this interpretation process.

2.2 Interpreting irony

The view underlying the analysis is informed by a pragmatic model of text understanding (Dascal & Weizman 1987; Weizman & Dascal 1991) which presupposes a three-level distinction (Grice 1971; Dascal 1983) between sentence meaning, utterance-meaning and speaker’s meaning: sentence meaning is the context-independent meaning of an utterance, utterance meaning (=Grice’s [1968] “applied timeless meaning of an utterance type”) is the conventional meaning of an utterance in a given situation, and speaker’s meaning (= Grice’s [1968] “utterer’s meaning”) is what the speaker means to convey by uttering a given utterance in a given situation. The search for a speaker’s meaning presupposes that the interpreter has reasons to believe that the speaker intends to convey a meaning that diverges from the utterance meaning. In this view, the interpretation of irony is a case of indirectness, whereby contextual information is exploited for two different purposes: as *cues*, when they indicate that the utterance meaning is not a plausible candidate for being the speaker’s meaning, and as *clues*, when they are used to compute an alternative, ironic speaker’s meaning (Weizman & Dascal 1991).

Cues and clues may be *extra-linguistic*, having to do with the interpreter’s acquaintance with and beliefs about the world, and *meta-lingui-*

stic, having to do with his or her knowledge of and beliefs about language use (Dascal & Weizman 1987; Weizman & Dascal 1991). Since irony is necessarily critical, full reconstruction of an alternative, ironic meaning, which may be plausibly attributed to the speaker, involves making assumptions about the nature of the negative *judgment or criticism*, the identity of the *victim* (or target) of the ironic criticism, i.e., who is being criticized, the *locus* of irony, i.e., what is being criticized, and the identity of the *ironist*, i.e., the author of the ironic criticism (for an elaboration on these notions see Weizman 2001, 2008: 86-102).

In what follows, I will focus on the strategic use of direct-speech quotations to convey irony. I will argue that (a) the major cue for irony is the special format of direct speech embedded in a minimal context, thereby constituting a breach of meta-pragmatic norms of journalistic quotations; (b) irony is enhanced through additional cues and clues provided by the contextual environment of the quotation, i.e., the title and the 'discover' line.

3 Background

The texts under discussion have been published against the background of the ongoing Israel-Hamas war in Gaza. The war was launched following the October 7, 2023 Hamas assault on Israel from the Gaza Strip. Hamas, a fundamentalist organization controlling the Gaza Strip, had launched hundreds of rocket attacks into Israeli territory resulting in civilian casualties in previous years. On that day, over 1200 Israelis were killed, most of them civilians, more than 3300 were wounded, war crimes were committed and over 250 people were kidnapped and have been held hostages or killed by the Hamas² ever since. The war was

2 To date is not yet a single official estimate of the number of victims, due to the complicated authentication process. and see: <https://www.haaretz.com/haaretz-explains/2023-11-23/ty-article-magazine/.premium/how-haaretz-is-counting-israels-dead-from-the-october-7-hamas-attack/0000018b-d42c-d423-affb-f7afe1a70000> (accessed: 17. September 2024)

initiated under wide consensus aiming to destroy Hamas and dismantle its infrastructure. Its continuation is currently debated in Israel and the world.

One of the reasons for the debate is the deep mistrust of liberals in the government, formed as a coalition of far-right and ultra-orthodox parties under PM Benjamin Netanyahu. Netanyahu and his government are held accountable for “one of the most significant domestic political and social crisis in decades, due to legislation [...] aimed at dramatically weakening Israel’s judiciary and potentially rescuing Netanyahu from the three corruption trials he faces [...]” (*Ha’aretz*, English edition, daily report, May 26, 2024). The derogatory attitude conveyed in the column analyzed here is addressed mostly, though not exclusively, at ministers and members of parliament in the current Knesset (Israeli parliament).

4 Analysis

As mentioned above (Section 1), the small texts under study consist of three parts: quotation, title, and ‘discover’ line. Two different *authors* (Goffman 1981) are involved: the author of the quotation, i.e., the quoted source, and the author of the title and the ‘discover’ line, i.e., the editorial voice. In terms of Goffman’s (1981) notion of *footing*, the editor is the *principal* of the ironic criticism, which he conveys not only through the unusual format of the column, but also by bringing all three parts together. As will be shown, each of the three parts contributes to the identification of irony and the construction of ironic speaker’s meaning in various ways, and all three reciprocally enhance the ironic meaning.

As indicated previously (Section 1), in all its occurrences in this column, the quotation is presented in a centralized indentation without being integrated into a larger text. Additionally, although it is assigned to the quoted source, only minimal information is provided about the circumstances of its use. This information is not seen at first sight unless

<https://www.gov.il/en/pages/hostages-and-missing-persons-report> (accessed: 17. September 2024).

the reader clicks on the word ‘discover,’ thus framing it as having secondary importance. A cue for the identification of the editor’s *indirect meaning* may lie in these deviations from the journalistic script, which sets up the expectations that direct quotes should be integrated into a “hosting” text and provide more information to ensure reliability.³ The editor’s *ironic speaker’s meaning* is further identified and constructed based on its content, its form or both.

The first three examples⁴ highlight the pivotal function of the direct-speech quotation in conveying the ironic speaker’s meaning. In each of them, the utterance meaning of the quotation demonstrates a breach of widely accepted norms in terms of their content (ex. 1, 2) or their wording and content (ex. 3). Since these norms are most plausibly shared by the editor and the readers, they may be read as conveying the editor’s ironic dissociation with their content, wording or both (which are the loci of irony), and disalignment with their authors (who are the victims of irony).

(1) Do you hear [me] over there?

“If the free world stops standing by Israel in this war it will simply stop being free, and it might also stop being a world”

[Discover]: Member of Parliament Dan Ilouz, social media.

3 Another cue may also apply if the reader has reasons to believe that the speaker holds certain beliefs and assigns her a speaker’s meaning which matches these beliefs without going through the textual procedures accounted for here. Accordingly, some of the texts in this specific column may be assigned ironic criticism addressed at the quoted sources from the outset, based on the specific knowledge that the editorial political agenda of Ha’aretz is antagonistic to that of the current right-wing government. This kind of a shortcut may lead to decontextualized interpretations, which will not be discussed here (for an example, see Dascal & Weizman 1987).

4 The examples have been translated verbatim from Hebrew. The quotations do not end with a period. Please consider that in the Hebrew source the texts are centralized, as can be seen in Figure 1. In the paper they have been justified to the left to accommodate the layout conventions of the journal.

(Ha'aretz weekend magazine; 27.3.2024,
<https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-03-27/ty-article-magazine/.highlight/0000018e-806e-dc24-a9be-e17f74fd0000>) (accessed: 25. April 2024).

The quoted statement made by Israeli MP Dan Ilouz is utterly nonsensical and absurd.⁵ Therefore, even if the quotation stood on its own, without any knowledge of the specific circumstances, it would most plausibly be read as conveying a harsh ironic criticism on the part of the editorial voice, based on the understanding that a self-negating statement (“the world might also stop being a world”) flouts Grice’s (1975: 46) maxim of quality (“do not say what you believe to be false”), and on the acquaintance with the political script whereby nations do not support each other (“standing by”) constantly.⁶

The quotation is minimally contextualized through the ‘discover’ line, which informs the reader only of its source, Dan Ilouz, MP for PM Netanyahu’s party, the Likud, and specifies the date. The latter provides a hint to those readers who are acquainted with the relevant political developments in Israel, i.e., that the MP responds to the US decision not to veto the UN resolution for a ceasefire in the Gaza war. The American policy was interpreted by Israeli PM Netanyahu and his right-wing government as a breach of the traditional US-Israel alliance. Ilouz’s statement thus refers to those countries that support the UN decision.

Whereas the ‘discover’ line is purely informative, the title (‘Do you hear [me] over there?’) adds another layer of irony to the editor’s speaker’s meaning. I have already mentioned (section 2.2) that one of the most prevalent cues for the detection of irony is the intuitive recognition that an utterance is a non-attributive echoic mention of a prior saying, thoughts, belief having real or imagined source or its interpretation (Sperber & Wilson 1981; Wilson & Sperber 1992; Wilson 2012). Here, the title is most likely to be read as ironic if it is interpreted as

5 See Figure 1, on the right side.

6 In the analysis, segments from the source-quotations are marked in double quotation marks. Other segments (e.g. the titles, the ‘discover’ line) are marked with single quotation marks.

echoing the MP's presumed intention to address his words to a collective, unidentified audience, most plausibly "the free world." In this interpretation, the quoted statement turns into a speech act of a defiant, presumptuous warning addressed at the free world, and the MP is thus the target of ridicule and contempt.

The quotation in example (2) could also be self-sufficient in terms of irony identification, providing the readers know that it has been said during a situation of war:

(2) Air defense

"We all understand how alert we must be – prayers [are required] to the Holy One, Blessed be He"

[Discover:] Meir Porush, at the Knesset Plenum

(Ha'aretz weekend magazine, 18.4.2024,
<https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-04-18/ty-article-magazine/.highlight/0000018e-f1ee-d9d0-a58f-fbeee8fa0000>) (accessed: 3. June 2024).

The editor's ironic attitude can be identified based on the acquaintance with common political and military scripts, whereby national security in times of war (referred to by "how alert we should be") cannot be attended to by prayers only. However, contextual information leads the reader to a richer speaker's meaning. The quoted source is the Israeli Minister of Jerusalem Affairs and Heritage, MP for the ultra-Orthodox *Agudat Yisrael* faction of United Torah Judaism. In a heated debate in the Plenum of the Knesset, Porush is held accountable for his party's policy which objects to drafting ultra-orthodox youngsters to the Israeli Defense Forces, thus fostering inequality between religious and non-religious youth (since the latter are drafted by law). Therefore, when quoted as saying that in times of war Israel should defend itself through religious rituals, Porush is not only ridiculed, but is also critically portrayed as irresponsible and blind to the real needs of his country. This interpretation is enhanced by the title ('air defense'). Based on the metaphoric common features associated with 'air,' 'sky,' and 'prayers to

God,' the title may be read as echoically mentioning Minister Porush's dogmatic and unrealistic perception that prayers are as good a solution as military defense.

In the previous examples, ironic criticism is addressed at the content of the quotations and their political implications. In the next one, the criticism is addressed at the wording of the quotation, mostly its incomprehensibility, ungrammaticality and pretentiousness. Note that the English verbatim translation reflects the blurred and sometimes meaningless wording of the Hebrew quotation:

(3) Scanning the Horizon

"It is possible to do here many things in very important interfaces from a generalized perspective, [*efsahr la'asot kan harbe dvarim bemimshakim meod xashuvim bireiya metaxlet*] that the range of knowledge is from an economic perspective, and it also has to be from a security perspective, and also from a political and also social one [*shemin'ad hayeda hu bireiya kalkalit vehu gam tsarix lihyot bireiya bitxonit vegam medinit vegam xevratit*], this whole complex should enter as a structured thing [*kol hamixlol haze tsarix lehikanes kedavar muvne*]. I have no doubt that this office can be the right address for many things that I really believe we can do."

[Discover:] Gila Gamaliel in a meeting with the board of the Ministry of Science and Technology, social networks.

(Ha'aretz weekend Magazine, 4.4.2024,
<https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-04-04/ty-article-magazine/.highlight/000018e-a93d-d9ca-afee-egbd28c20002>) (accessed: 3. June 2024).

As specified in the 'discover' line, these are the words of MP Gila Gamliel of the Likud party on the occasion of her appointment to Minister of Innovation, Science and Technology. Gamliel's short credo is formulated in a mixed style, consisting of a pseudo-professional register and

buzz words (*mimshakim* [‘interfaces’], *metaxlelet* [‘generalized’], *min’ad* [‘range’], ungrammaticality (*shemin’ad hayeda* [‘that the range of knowledge’], and colloquialisms (repetitions on *vegam* [‘and also’]).

Based on the readers’ acquaintance with journalistic commitment to ensure readability, it is most plausible to assume that a quotation that includes such blatant floutings of Grice’s supermaxim of manner (“Be perspicuous”) (1975: 46) provides a cue for the editor’s intention to ridicule the quoted source. Additionally, by mirroring Gamliel’s preference for professional wording when she speaks with prominent scientists, the editorial voice positions Minister Gamliel as ludicrously pretentious. In this reading, the title, ‘scanning the horizon’ (*srikat haofek*) echoes her presumed elitist aspirations and thus enhances the criticism conveyed by the quotation.

With example (4) we return to the ironic criticism of the content of the quotation.⁷ This time, the ironic effect of the title is somewhat reduced compared to its function in the previous texts. Additionally, unlike example (3), the “discovered” information provides context, but has no effect on irony assignment: the citation is self-sufficient if read in its context.

(4) Semantics

“As elected officials, our role is to listen to the people’s voices and their criticism of our activities. [...] Therefore, we call for the change of the term “Knesset recess” [*pagrat hakeneset*] and its replacement with a term that may not be interpreted as implying a vacation or time-out”

[Discover:] Five members of the Knesset [Israeli parliament] to the Speaker of the Knesset Amir Ohana.

(Ha’aretz weekend magazine; 27.3.2024, <https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-04-04/ty-article-magazine/.highlight/000018e-a93d-d9ca-afee-e9bd28c20002>) (accessed: 3. June 2024).

⁷ See Figure 1, on the left side.

Here, the quoted segment of a letter sent by several parliament members to the Speaker of the Knesset represents a breach of political norms on their part regarding their accountability. In the background, the Israeli Parliament is about to take a break (*pagra*), as every year, starting a few days before the Pesach holiday. Harsh criticisms have been heard from the public, politicians and families of the Israeli abductees held hostages by Hamas, concerning the inappropriateness of holding on to this personally convenient routine in times of war. Indeed, in the quoted letter addressed to the Speaker, the signed MPs mention the criticism (“the people’s voices and their criticism”) and seem to acknowledge their accountability (“As elected officials, our role is to listen [...]”); but then, instead of trying to accommodate the public’s demands and cancel the recess, they address the speaker with the suggestion to replace the term commonly used to refer to it. This proposal constitutes a breach of the conventional political script, which consists of expectations related to the accountability of members of parliament in times of war. This violation of norms provides a cue for the editor’s ironic antagonism vis-a-vis the MPs. The title (‘Semantics’) enhances the ironic interpretation by pointing to the trivial nature of the proposed solution.

In the examples examined so far, breaches of norms and floutings of Gricean maxims represented by the quotations provided cues for ironic interpretation and clues for its locus; the title enhanced the identification of irony, mostly in its quality as echoic mention, and the ‘discover’ line provided clues for the identification of the target (the quoted source). Despite the important contribution of the co-text, the quotation had a pivotal role in the identification of irony. In the following small text, it is the co-text which plays a crucial role in irony assignment:

- (5) With friends like that

“We passed many tests here, but do you know what the most important one was? The test of friendship”

[Discover:] Gideon Sa’ar, at the conference of the New Hope [*Tikva Chadasha*] party, where he announced the

dissolution [*peruk*] of the National Unity alliance [with the Yesh Atid party]

(Ha'aretz weekend magazine, 21.3.24,
<https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-03-21/ty-article-magazine/.highlight/0000018e-6243-d541-a78e-ffcba4eb0000>) (accessed: 3. June 2024).

In this text, the quotation provides a cue for indirectness, only by virtue of the violation of the journalistic script through its unusual format (Section 2.2). A cue for ironic meaning is provided when a mismatch is observed between the utterance meaning of the quotation and the circumstances of use, spelled out in more detail than usual: Gideon Sa'ar, chair of the New Hope party, praises the value of friendship on the occasion of his announcement that he breaks off the alliance with the Blue and White party ('the dissolution of the National Unity alliance'). The assignment of ironic speaker's meaning to the editor is further ensured by the title (with friends like that'), which alludes to the proverb "with friends like that who needs enemies?"

Example (6) is similar to (5) in terms of the division of roles between its segments:

(6) But enough talking about me

"I saw that you received the highest number of votes from the public, and this is the most important thing, not the judges but the public"

[Discover:] Binyamin Netanyahu with Eden Golan

(Ha'aretz weekend magazine, 15.5.2024,
<https://www.haaretz.co.il/magazine/quote/2024-05-15/ty-article-magazine/.highlight/0000018f-7e00-d604-af8f-7f01ab730000>) (accessed 3. June 2024).

Eden Golan represented Israel in the Eurovision Song Contest 2024 held in Sweden. She finished fifth overall and came in second based on the public vote. The 'discover' line indicates that the quotation was imported from PM Netanyahu's conversation with the young singer

upon her return from the contest. As in example (5), here too the utterance meaning does not provide any reason to search for an ironic meaning, and the 'burden' of ironic assignment lies on the title. The latter may be read as an echoic mention of Netanyahu's thoughts ('talking about me'), based on the knowledge that for the last few years, he has faced three trials for bribery, fraud, and breach of trust, and that he trusts his faithful voters and followers much more than he trusts the judges. In a way, due to the use of the first-person singular in the title ('enough talking about me'), we witness here a two-stage recontextualization process: Netanyahu's words to the singer have been recontextualized as a direct-speech quotation in an ironic minimal context, and the echoic mention recontextualizes it as the (presumed) thoughts he entertains about himself. In this back-and-forth movement, the references to the "public" and "judges" acquire different meanings with the shift from the script of entertainment to that of the legal system.

5 Discussion and conclusion

The pragmatic analysis in this paper focused on three-segment small texts published weekly in the online version of the Israeli daily *Ha'aretz*. The format of the column is exceptional visually, structurally and context-wise: each small text presents a minimally-contextualized direct-speech quotation, indicating briefly only the identity of the quoted source and the source site, and is further accompanied by a title. Since the column is unsigned, I consider it as representing the editorial voice. I argued that the texts convey the editors' ironic disalignment from the quoted source and dissociation from the content of the quotation, its wording, or both. The editor thus seems to self-position as an actor in the political game.

The analysis provides some important insights into the nature of recontextualization, the functions of direct speech, the interpretation of irony, and the interplay between them. I argue that direct-speech quotations may be strategically used as cues for ironic meaning if they represent a deviation from quoting norms. In the texts under study, for

instance, they stand isolated, without being integrated into a ‘hosting’ text and without ‘carrying’ with them habitually expected pieces of relevant information such as the date of the quote and a precise reference to the source text. Some of the quotations in the corpus provide additional cues for irony, such as breaches of common sense and political scripts, but these cues are not specific characteristics of direct speech. We have also seen that cues for the detection of irony and clues for the construction of ironic meanings are always provided by the titles, mostly through their nature as non-attributive echoic mentions, and sometimes also by the minimally informative ‘discover’ lines. This picture of the mutual enhancement of irony by different components of the text supports previous analyses of redundancy and explicitation of irony in journalistic texts (Weizman 2011, 2020, 2022).

Finally, the minimal-context practice in our texts may contribute to our understanding of contextualization. Obviously, the quotation is imported from a previous text and is thus being recontextualized in a new discourse event. At the same time, in the ‘hosting’ text the quotation is ‘stripped’ of some important contextual features, and in this respect, it is decontextualized vis-à-vis its source text. The detection of echoic mention in the title adds another dimension to the recontextualization: whereas the direct-speech quotation is *explicitly* introduced into the current discourse event, the presumed echoed wording, thought, belief, etc. *implicitly* contribute to its reshaping. The integrated analysis of quotations and irony in terms of recontextualization has thus contributed to a deeper understanding of the interconnections between these apparently distinct paradigms.

References

- Dascal, Marcelo & Elda Weizman. 1987. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: An integrated approach. In Jef M. Verschueren & Marcella Bertuccelli-Papi (eds.), *The Pragmatic Perspective*, 31–46. Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, Anita. 2004. *Recontextualizing context: Grammaticality meets appropriateness*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Fetzer, Anita. 2015. 'When you came into office you said that your government would be different': Forms and functions of quotations in mediated political discourse". In Anita Fetzer, Elda Weizman & Lawrence N. Berlin (eds.), *The dynamics of political discourse: Forms and functions of follow-ups*, 257–282. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Fetzer, Anita & Elda Weizman. 2018. 'What I would say to John and everyone like John is ...': The construction of ordinariness through quotations in mediated political discourse. *Discourse and Society* 29(5). 495–513.
- Fairclough, Norman. 1988. Discourse representation in media discourse. *Sociolinguistics* 17. 125–139.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grice, Paul H. 1968. Utterer's meaning, sentence meaning, and word meaning. *Foundations of Language* 4 (1). 1–18.
- Grice, Paul H. 1975. Logic and Conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, 41–58. New York: Academic Press.
- Gruber, Helmut. 1993. Evaluation devices in newspaper reports. *Journal of Pragmatics* 19. 469–486.
- Gruber, Helmut. 2015a. Policy-oriented argumentation or ironic evaluation: A study of verbal quoting and positioning in Austrian politicians' parliamentary debate contributions. *Discourse Studies* 17(6). 682–702.
- Gruber, Helmut. 2015b. Intertextual references in Austrian Parliamentary debates: Between evaluation and argumentation. In Elda Weizman & Anita Fetzer (eds.), *Follow-Ups in political discourse: Explorations across contexts and discourse domains*, 25–56. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gruber, Helmut. 2017. Quoting and retweeting as communicative practices in computer mediated discourse. *Discourse, Context & Media* 20. 1–9.
- Gruber, Helmut, Michael Haugh & Chaoqun Xie. 2023. Recontextualization: modes, media, and practices. *Frontiers in Communication*.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1164897>.
- Linell, Per. 1998. *Approaching dialogue: Talk interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Sperber, Dan & Deirdre Wilson. 1981. Irony and the use-mention distinction. In Peter Cole (ed.), *Radical Pragmatics*. 295–318. New York: Academic Press.
- van Dijk, Teun. A. 2008. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- van Leeuwen, Theo. 2008. *Discourse and practice: New tools for critical analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Weizman, Elda. 1984. Some register characteristics of discourse structure in journalistic language. *Applied Linguistics* V (1). 39–50.
- Weizman, Elda. 2001. Addresser, addressee and target: Negotiating roles through ironic criticism. In Edda Weigand & Marcelo Dascal (eds.), *Negotiation and Power in Dialogic Interaction*. 125–137. Amsterdam: John Benjamins.
- Weizman, Elda. 2008. *Positioning in media dialogue: Negotiating roles in the interview*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Weizman, Elda. 2011. Conveying indirect reservations through discursive redundancy. *Language Sciences* 33. 295–304.
- Weizman, Elda. 2020. The discursive pattern 'claim+ indirect quotation in quotation marks': Strategic uses in French and Hebrew online journalism. *Journal of Pragmatics* 157. 131–141.
- Weizman, Elda. 2022. Explicitating irony in a cross-cultural perspective: Discursive practices in online op-eds. in French and in Hebrew. *Contrastive Pragmatics* 4. 437–465. <https://doi.org/10.1163/26660393-bja10063>.
- Weizman, Elda & Marcelo Dascal. 1991. On clues and cues: Strategies of text understanding. *Journal of Literary Semantics*, XX (1). 18–30.
- Weizman, Elda & Ayelet Kohn. 2022. Resemblance in comments/posts interaction: Dialogicity and functions. *Pragmatics and Society* 1 (5). 864–887.
- Weizman Elda. 2023. Recontextualization practices: A scale of directness. *Frontiers in Communication* 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.1062585>.
- Wilson, Deirdre. 2012. Metarepresentation in linguistic communication. In Deirdre Wilson & Dan Sperber (eds.) *Meaning and Relevance*, 230–258. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, Deirdre & Dan Sperber. 1992. On verbal irony. *Lingua* 87. 53–76.

Political Positioning and Academic Complicity

A Case of Plausible Deniability in Nationalistic History Writing

*Jef Verschueren**

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 155–181

Abstract

This article summarizes an analysis of a recent piece of Flemish history writing originating as a politically formulated identity-strengthening project. The recruited academics carrying out the project explicitly reject a political positioning in support of such identitarian goals. Though they succeed in establishing plausible deniability, the question is: Does the end product meet the political goals, in spite of the authors' distancing themselves from them? The analysis shows that it does, making it hard to avoid a charge of academic complicity.

Schlagwörter: political positioning, complicity, nationalism, identity, history writing

* Jef Verschueren, Emeritus Professor of Linguistics, University of Antwerp, jef.verschueren@uantwerpen.be.

1 Introduction

Various aspects of political positioning, mediatization, and (self-)representation have been recurrent themes throughout our honoree's significant contribution to an understanding of public discourse (as exemplified in Gruber 1993, 2015, 2019, to mention just a few milestones). This line of work is amongst the most challenging in the humanities and social sciences. Investigations of political discourse are not value-free, and it would be irresponsible to think so. Yet, we must be able to maintain that research results, which may overtly support specific political positions, are not just another opinion in the wake of a research design that already surreptitiously supports such positioning. This is even more challenging when academics engage in scholarly projects carried out at the request of politicians who also provide the financing. In this article I will focus on one such project and I will ask to what extent (hidden) academic complicity is involved with (overt) political positioning.¹

The project in question was *De Canon van Vlaanderen* (Gerard et al. 2023), an historical narrative intended as a representative account of what is worth remembering about Flemish history and of the cultural knowledge that should be shared by everyone living in Flanders today. Its origin was an undisguised political attempt to formalize or officialize the essential knowledge (a *canon*) needed to be part of a common Flemish identity. I quote the Flemish government's policy statement (September 2019):

A shared society is only possible if our young generations realize where we come from. It is essential that we can unwaveringly live the Flemish identity, for instance through shared symbols. Against that background we ask a group of independent experts to set up a scientifically based Canon of Flanders. This concerns a list of anchoring points from our Flemish culture, history and sciences, which can be used to buttress education as well as integration trajectories. We also envisage a museum that opens our Flemish history for a wide public.

1 In the context of this article only a summary of my analysis can be provided. For the full text in Dutch, see Verschueren (2024).

Also the VRT [the Flemish public broadcasting system] contributes to the Flemish identity. (*Regeerakkoord, Vlaamse regering 2019-2024*, p. 11; my translation)

We'll ask whether the committee of (recruited) 'independent experts' managed to produce a 'scientifically based' product or whether it ended up supporting a political Flemish-nationalist project. To answer the question, we will not only have to look at literal *content*, but – as every pragmatist knows – at discursive aspects that determine the book's social *resonance* or the context that (in Silverstein's words) is 'projected.'²

2 Plausible deniability

What strikes immediately is the complete absence – even literal denial – of an essential connection between the popularizing-academic product and the political project underlying it. The financial link is acknowledged in the Preface (“commissioned by the Flemish government”) but in the same breath conceptual imperatives are denied (the *Canon* was written “in complete freedom”). This solemn declaration of independence, which shields both the government and the committee from the suspicion of politically driven historiography, is immediately preceded by a sentence that should rebut the main possible objection:

[it was] our conviction that the *Canon van Vlaanderen* could only succeed and would only have a right to exist if it was detached from the definition of a national identity. (Gerard et al. 2023, p. 6)³

-
- 2 For an exposition of the concept of resonance, see David Beaver & Jason Stanley (2023). Briefly: the term *content* is a metaphor, as texts are not containers; this metaphor is usually used to refer to what is literally said; *resonance* is no more than an alternative metaphor referring to meaning that is not literally expressed but still communicated. While *content* refers to information, *resonance* emphasizes language as an act with real social consequences. About the 'projection' of context in the course of emergent textuality, see Silverstein (2023).
 - 3 References to the *Canon* are always to the original version in Dutch (Gerard et al. 2023); translations are my own.

The same point is made in the ministerial mandate letter. But are we then to believe that the committee succeeded in convincing the government to pay for pursuing a project that explicitly distances itself from the objectives that were equally explicitly behind it? Are we really to believe that the Flemish government would be satisfied with a product that would not embody its own distinct cultural-nationalist aspirations? That seems very unlikely. Politicians are not naive. It is more plausible that the political 'clients' were convinced that their identitarian goals would also be achieved without direct substantive interference and without further explicit appeal to the concept of identity.

We need not doubt the honest intentions of the members of the canon committee. As far as I know, none of them has partisan interests to defend and they have visibly done their best to offer a nuanced spectrum of historical perspectives. Yet the question remains: Does the *Canon*, as it is now before us, support a political Flemish-nationalist project?

For an analysis, we start at the broadest level: the book as a tangible object. The richly illustrated and outsized text (21 x 26 cm) of 319 pages was presented to the general public under great media interest by the publisher, the members of the canon committee, and the Flemish Minister-President (also Minister of Culture) and the Flemish Minister of Education. Since then, the *Canon* has been functioning as a flag. When we see images of the Minister of Education in his working environment, the *Canon* is visibly displayed.



Fig. 1: Flagging the *Canon* (source: *belga.be*).

Flags are the prime example of what Michael Billig (1995) called “banal nationalism”. Nationalism becomes ‘banal’ from the moment when a ‘nation’ begins to behave as a naturally given entity and marks this with inconspicuous but recognizable symbols. The *Canon* as a flag fits this picture, and all the better after an official denial of a link between the *Canon* and the definition of a national identity (in the ministerial mandate letter) and an honest attempt to avoid that link (by the members of the canon committee), have provided *plausible deniability*. The demining of a possible controversy allows the Ministers of Education and Culture to say that the *Canon* will not become compulsory material for education and integration projects. They now literally claim that they expect a simple exhortation to guarantee widespread use. Coming from a government, an exhortation may indeed suffice. The flag will fly, without being permanently and conspicuously waved. As a *text* the *Canon* does not merely symbolize an idea: it represents the idea’s full textual and contextual layering. In what follows we examine some of those layers of meaning.

3 The 'Flemishness' of history

Some time ago I pushed the *Canon* text (without the title and without the Preface) through Chat-pdf and I asked "What are the most common themes?" In the answer that was generated, nothing was said about Flanders: the text was supposed to be about the Low Countries, specifically Belgium and the Netherlands. Apparently, the naive reading of an AI language model does not immediately see the *Canon* as a grand coherent 'story of Flanders'. So, the canon committee has really done its best to make Flanders only an 'observation point' and not an 'horizon' (as solemnly promised in the Preface). But is that also the effect for the ordinary reader?

Though the recounted history goes far beyond Flanders (and is in most cases not specifically Flemish at all), the narrative is covered by a layer of 'Flemishness.' The name *Flanders* is the most common noun in this text (174 times, more or less equal to *century/centuries* and *year/years*, but ahead of the *Netherlands* and *Belgium*). Among the adjectives, *Flemish* (used 167 times) is preceded only by *big* and *new* (but it leaves *many*, *Belgian* and *European* far behind). Combine this with *Fleming* (which occurs 39 times), and the reference to Flanders as an entity does figure quite prominently. Clearly, these are the key words. The question is, then, when and how they are used. There are essentially four types of use – for a good understanding of which you need to compare Figures 2 and 3:

- (ii) literal reference to present-day Flanders as it took shape in the context of the Belgian state.
- b. A **descriptive** usage in which (historical or regional) comparative descriptions appear such as “the region now called Flanders” or “the territory of today’s Flanders.” With this, the authors avoid both the error of anachronism (*blended spaces*) and incorrect generalization (*totum pro parte*).
- c. A **suggestive** use in which the (historical or regional) precision of a. and b. is lost. In other words, the impression is created that what is said is relevant to Flanders as we know that entity today.
- d. The complete **omission** of a reference as in a., b., or c.

By way of example, in window 3 (*The settlement of Rosmeer*)⁴ none of the key terms appear. So, this is an example of d. However, this is not to say that ‘Flanders’ does not resonate in that piece of the text. This window is about agriculture, house building and migration, phenomena that essentially have a much broader relevance, but the eye-catcher is an archaeological site in present-day Flanders, the Limburg village of Rosmeer.

Conversely, window 1 (*A Place in the World*) contains three different uses:

[...] around the year 1000, the counts of Flanders also discovered the economic potential of the coast. (Gerard et al. 2023, p. 15; my emphasis)

This is an example of a.(i).

4 The *Canon* contains 60 chapters called *windows*. Each one of these windows (containing no more than 800 words) is structured as follows:

- TITLE
- Eye-catcher (ca. 150 words)
- Theme (ca. 200 words)
- Focus points
 - Focus 1 (ca. 200 words)
 - Focus 2 (ca. 200 words)

Vast deciduous forests defined the landscape, culture and economy, also in the area we call Flanders today. (Gerard et al. 2023, p. 12; my emphasis)

This is an example of b.

Thus, in the Middle Ages, forested Flanders turned into a highly urbanized region. (Gerard et al. 2023, p. 14; my emphasis)

This is an example of c. It suggests relevance to what we now know as 'Flanders.' But since that Flanders did not yet exist at all in the Middle Ages, this cannot be an ordinary referential usage (of type a.(ii)), while the urbanization referred to was not limited to the county of Flanders (which would require an interpretation of type a.(i)).

When we map those uses for *Flanders*, *Flemish* and '*Fleming*' (plus *Flemish/Dutch* as a language⁵) throughout the narrative of the *Canon*, we get some striking patterns.

Of the 60 windows, there are 12 without any explicit reference to Flanders, Flemish or Flemings, 7 without any referential use of any of these terms, and another 7 in which the proper name *Flanders* does not appear. Together, these windows cover more than a third of the *Canon*. A superficial interpretation of this could be that the *Canon* indeed does *not* write a 'Flemishized' history. However, as already shown, a general theme can easily be turned 'Flemish' without explicitly talking about Flanders. It suffices to ensure an embedding in the broader discourse where the *tone* is set by the context of the *Canon* as a flag (see Section 2), by the global framing of the text (see Section 4), and by a number of aspects discussed further in this section. That tone inevitably shines through in the non-explicitly Flemish themes that are addressed. Moreover, those themes (most of which represent a European narrative), are always firmly anchored as 'geographically Flemish,' even if only by approximation. For instance, in the window with humanism as a theme, the authors do not fail to mention that Rotterdam, where Erasmus (the eye-catcher) was born, belonged to the Burgundian Netherlands at the

5 Dutch is the official language of the Flemish part of Belgium. Sometimes, to stress the regional variety, it is called *Flemish*.

time, i.e., the same political territory as most of what was then Flanders. Similarly, the window dealing with the modernization of the sciences uses Simon Stevin as eye-catcher; Stevin indeed grew up in Bruges and Antwerp, but he spent most of his working life (the bits relevant to science) in what is today *The Netherlands*.

The same mechanism comes into play in windows where there is no referential use of the key words. This is the case, for example, in the passage on the Franco-Flemish polyphony. Its role on both sides of the Dutch-French language border – even its origin in Paris – is fully acknowledged. Yet this is dealt with in a window entitled *The Mechelen choirbook*⁶ and the spotlight is entirely on Dutch-language work, in particular the only Dutch-language song by Pierre de la Rue, who wrote mainly in Latin and French.

Note that the implicit task of the canon committee to present – without committing historical errors in the process – a largely general history as a Flemish history is facilitated by the fact that correct use could be made of reference to an entity that does not correspond at all to present-day Flanders (Fig. 3) but was already called *Flanders* (Fig. 2). The global perspective is indeed to superimpose ‘Flemishness’ on the past: a story that is only very partially Flemish in the contemporary sense of that word is suggestively presented as in its totality Flemish, in that same contemporary sense, without the need to engage in punctual historical manipulation.

There are also 13 windows in which *Flanders*, *Flemish*, *Fleming* (often in combination with *Flemish/Dutch* as a language and/or *Dutch-speaking*) appear at least 10 times. Almost all of them (with only two exceptions) relate to themes that, for the current Flemish government, play a key role in their identity-promoting policies:

- historical symbolism (e.g., a battle from 1302 that is at the basis of the Flemish national holiday)
- cultural symbolism (e.g., the cycling classic ‘The Tour of Flanders’)

6 Mechelen is now a fully Flemish city half-way between Antwerp and Brussels.

- Flemish emancipation (within the context of an earlier French-dominated Belgium)
- economic-technological success
- education and media
- the Flemish/Dutch language (no less than four windows)

Five of these windows have top scores of 30 to 42 appearances of the keywords. At an average of 800 words per window, this means the density can go up to 1/19. It would be naive to think that this has no impact on the interpretation of the *Canon* as a whole.

4 The teleological framing

In the Preface to the *Canon* we read:

Historical benchmarks are ordered chronologically, but this ordering has no teleological significance, as if the passage of time would lead inexorably to a particular outcome. (Gerard et al. 2023, p. 4)

A denial always implies that some might think the opposite. And indeed, accusations of teleological (and even anachronistic) intentions have been made (Stabel & Puttevils 2023: 59). As to intentions, the Minister's mandate letter says “[i]t is important in this regard that both teleological interpretations of history and forms of *hineininterpretierung* be avoided”⁷ – which fits the overall attempt to create plausible deniability. But officially declared intentions may not match the meaning potential of the text.

The main question is again: what tone dominates the *Canon*? To answer this, we take a quick look at the two windows that literally ‘frame’ the whole text: window 1 *A Place in the World* and window 60 *The World in Flanders*.

7 The Minister's mandate letter can be found as an appendix to a report to be found here:
https://www.canonvanvlaanderen.be/content/uploads/2023/05/Canon_Rapport-aan-de-minister_7MEI.pdf (accessed: 11. June 2024).

To a naive reader, *A place in the world* is the most neutral possible opening for a piece of history writing. The emphasis is on the landscape and what people have made of it. What we get is a description of what is or was characteristic of all of northwestern Europe: after the last Ice Age, “the landscape, culture and economy” were defined by “vast deciduous forests,” but forests shrink in Roman times and reach “an initial historic low” by the 13th century as a result of a growing population in need of timber and farmland. So indeed, what is now called Flanders seems to be just “a place in the world.”

But after the introductory 149 words, the real theme of this window is announced as “Crossroads of people and goods.” This also is a description that (even with the details given – location by the sea with numerous waterways facilitating transportation of people and goods) is in fact applicable to endless places in the world. But its choice as a theme suggests that something special is going on after all. Not surprisingly, the word *eigenheid* (Dutch for ‘identity’), which appears only three times in the entire *Canon*, immediately appears twice in the next few paragraphs: a unique interaction between humans and nature is said to give rise to “cultural landscapes such as the Kempen, the Hageland, the Maasland, Haspengouw and the Kustpolders.” At least the suggestion of a teleological narrative is hidden underneath this leap from the melting of the ice caps to what we now know as the Kempen or Haspengouw, each with their *eigenheid* which they owe to “both the landscape elements present and the traces of human intervention.” Even that general statement about specific regions applies to endless places in the world. The authors realize this. Therefore, *eigenheid* is:

- (i) further emphasized in the focus point *A Region of Cities* with a clear emphasis on uniqueness (“[...] but nowhere did the concentration of cities and townspeople become as great as in the southern parts of the Low Countries”) without the suggestion that this might be a coincidence;
- (ii) elaborated more concretely in the focus point *Working with water*, by pointing to the development of a special ability (“The inhabitants of the Low Countries by the sea had meanwhile

grown into good dyke-builders”) without recalling that this applied only to a very small part of what is now called Flanders but was representative of the entire coastal region from Flanders to the northernmost tip of the Wadden Sea.

Is there a problem here? Hardly, as long as you look at the individual facts. But what happens when they are piled up, and particularly under the title of this window?

The expression *a place in the world* does not exude the unencumbered neutrality that the authors may have wanted to achieve with it. *A place in the world* in itself means nothing, because it literally refers to any and every place in the world. When it is used, therefore, it always means more; here we stumble upon one of the most elementary processes in communication with language. At a minimum, *a place in the world* (sometimes in the form of *a place under the sun*) refers to a ‘home’: it is about ‘our’ place in the world. Often this is metaphorical, with *identity* then playing the leading role, whether or not in combination with *territoriality*. Usually this is also accompanied by the suggestion of a struggle: it is not easy to find and keep one’s place in the world. In books and films about this universal theme, the struggle may be personal, but also political. Thus, the resonance of territorially anchored identity – a natural fact present from the beginning (at least in a dormant state) – sounds loud and clear.

The (provisional) end point is the final window, *The World in Flanders*, which literally ‘concludes’ the (evasive) teleological narrative. The key concepts here are ‘globalization’ and ‘diversity.’ Both terms occur only once before, giving the impression that what we are dealing with is (the emergence of) a new reality.

Nowhere is it denied that migration is of all times. On the contrary, this is stated explicitly. But the *intersection of people and goods* that already characterized our *place in the world* in the first window leads to the following result:

Today, Flanders is a superdiverse region. (Gerard et al. 2023, p. 311; my emphasis)

Today there are many traces of diversity in Flanders. (Gerard et al. 2023, p. 313)

Even though it is theoretically recognized that this is not so exceptional, the authors, who place so much emphasis on *today*, seem to forget for a moment what was described in windows 2 through 59.

Is the present degree of diversity, relative to population density, really that much greater than when – around 5,000 B.C. – farmers from Eastern Europe arrived in northwestern Europe, where a local population had been living for centuries? (Those farmers are rightly called ‘immigrants’ in the *Canon*.) Or when Celts originating from the Danube Valley settled on the Kemmel Hill while maintaining “a wide network of trade contacts”? (The window on the Kemmel Hill is one of the pieces referred to by the keyword *Migration* in the website version of the *Canon*.) Or when Roman armies with soldiers from all corners of the Roman Empire held sway in ‘our’ regions? (Roman traders who emerged in the wake of Roman armies are referred to in the *Canon* as *southern newcomers* who brought “their ideas and customs.”) Or when Germanic tribes slowly began to displace that Roman power? (The *Canon* calls the Germanic tribes invading the Roman Empire ‘newcomers.’) Or when the Normans arrived in the 9th century? Or when rural dwellers flocked *en masse* to the cities that already had a crowded and diversified population? Or when Bruges became “the hub of European trade networks and financial flows” in the 13th and 14th centuries, “a cosmopolitan region where the visitor could hear many languages”? Or when Van Eyck “could only [develop] into the artist he was thanks to [...] the Burgundian Netherlands, with their urban network with much immigration and cultural exchange.” Or when the Antwerp of the 16th century was the historical equivalent of today’s Wall Street, a melting pot of merchants (and their entourage) from all over the world?

Of course, people have become more mobile due to modern transportation and communication technologies. Yet global migration is a

relatively stable phenomenon, with temporary ups and downs.⁸ And greater diversity only exists if an imaginary homogeneous community, product of the 19th-century European nation-state (combined – as far as Europe is concerned – with the temporary dominance of emigration in the wake of colonization), is used as a yardstick. In fact, only the face of diversity has changed, change sometimes accelerates, and we have yet to get used to the fact that decolonization has somewhat rebalanced the direction of migratory flows.

Even more important than this obliviousness about historical diversity is the attempt to make ‘the world in Flanders’ into a success story – though not too enthusiastically.⁹ Most of the text is neutral-descriptive: a few words on post-war migration dynamics, the numbers of people with a migrant background, the context of (de)colonization and globalization, sectors of employment for migrants, culinary and religious diversity. This text is accompanied by images of hospitality. The eye-catcher is giant Fatima, with headscarf, co-responsible for the revival of the giant parade of Borgerhout in 2012, a parade that also welcomed Little Amal, “a giant doll representing a Syrian refugee girl” in 2021.

Accompanying this textually-neutral and multimedially-positive picture there is only a brief reference to the colonial past and, in the last paragraph, the identification of problems and challenges:

Growing diversity boosts rejuvenation, supports the economy and enriches culture, but it also brings along societal problems. Initially, governmental integration policies for ‘guest workers’ were hardly provided. This caused conflict, alienation, racism and later religious

8 See Hein de Haas (2023) on the myths surrounding migration, such as the idea that we live in an era of unrivalled mass migration, or the idea that our current societies are more diverse than ever.

9 Enthusiasm about migration is kept sufficiently restrained, if only not to antagonize current political leaders who just a few years earlier brought down the Belgian government because of the migration-friendly tone of the so-called Marrakesh Pact (in full: *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*; https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf (accessed: 11. June 2024)).

fundamentalism. ‘Integration’ has now become a policy focus. But migration poses serious challenges for education, housing and the labor market. (Gerard et al. 2023, p. 313)

The government’s responsibility is recognized, and it now seems to be doing its job. Moreover:

Surely, the Giant Parade of Borgerhout has already found a formula to connect different communities. (Gerard et al. 2023, p. 313)

This is the very last sentence of the *Canon*. Thus, the reader can rest assured that everything will be alright. And this reassurance is all the more powerful because problems and challenges are not denied. But whose problems are really dealt with?

Not a word is said about the sub-standard reception of asylum seekers. The word *refugee* appears twice in this last window, once in a list of categories that perpetuate the “migration dynamic” and once in the reference to giant doll Little Amal who has found a warm home in the Borgerhout giant parade. (Before that, the term appears only in an account of Belgians who spent time abroad during World War I.)

The same silence surrounds forms of discrimination related to perceived ‘superdiversity.’¹⁰ However, the term *discrimination* does appear five times in the *Canon*. Once with reference to the position of women in the 19th century – apparently no longer a problem. Four times with reference to LGBTQIA+ people, a community around whose rights there is an easier political consensus in today’s Flanders. In the LGBTQIA+ context it is recognized that – although the discrimination issue actually belongs to a past that has been legally transcended – individuals may still face discrimination. Even the word homophobia is used. Islamophobia, on the other hand, does not seem to exist (nor does racism¹¹). Not a word about the institutionalized suspicion to which the

10 For comments on the misleading notion ‘superdiversity,’ see Verschueren (2022: 12–13).

11 Racism is mentioned three times: twice in a window about colonization (a transcended past); once in an enumeration of what is presented as an epiphenomenon of an unsuccessful integration policy (the one-before-last quote in this section).

Islamic community is subjected. Not a word about the enlightened condescension with which certainly Muslim women are treated.¹² The question is, then: how does the real-world Fatima from Borgerhout benefit from her namesake in the giant parade when she is not even allowed to teach or provide services at a counter with a headscarf? This is far from the only type of discrimination minorities face in Flanders. But for the *Canon*, none of this exists, and it is no coincidence that this blind spot corresponds perfectly with a dominant political consensus.

5 Buttressing Flemish identity

So far, we have seen how a general (Western) history is turned 'Flemish' in the *Canon* and how the opening and closing windows construct an unspoken teleological perspective. But the analysis cannot end there. There are at least three additional interesting angles.

First, if it is the intention to create or reinforce an identity, a useful tool is always the consistent use of the first-person plural to construct a collective social order ('we') that can be contrasted with 'others' (the famous *us-them* polarization). Does this happen in the *Canon*?

Second, for identitarian-nationalist purposes, an historical text must generate some pride. Toward one's 'own' history, then, a predominantly positive attitude must be adopted. Therefore, we must examine whether the *Canon* contains evaluative statements and/or patterns that can bring about what the authors of the 2019 Flemish government program dreamed of: getting Flemish people to live their Flemish identity 'unwaveringly.'

Third, also with a view to a *strengthening of identity*, it is important to zoom in on the contributions of one's 'own' region and its inhabitants when that reinforces a positive (self-) image, and to zoom out again to a broader level when image damage might occur. Again, we need to see if this is how the *Canon* works.

12 For more about institutionalized suspicion and enlightened condescension, see Verschuere (1922).

5.1 The first-person plural

The canon committee chose to avoid an imaginary, collective, anachronistic *we* as much as possible. Therefore, the first-person plural is used sparingly. Most of its occurrences bear on a nuanced knowledge perspective (often as the subject of verbs such as *see* and *know*). In other cases, it is not nearly as easy to interpret its use. As we all know, the first-person plural suffers from an ambiguity based on differing views of society: it may include literally everyone, or it may be exclusive by opposing one group of people ('we/us') to 'others.'

The only place where *we* is used truly exclusively is found in reference to ourselves as a human species ("For thousands of years, we, modern humans or homo sapiens, were not the only human species on Earth."). The canon committee has succeeded in avoiding gross distinctions within the category of homo sapiens. Does that mean the perspective is otherwise fully inclusive? Unfortunately, that is not entirely the case.

In particular, ethno-linguistic normative uniformity is assumed by the consistent reference to Dutch as "our language." This is hardly surprisingly in the context of the political dogma of a monolingual society. The same non-inclusive majority perspective is also reflected in domains other than language:

After World War II, the colonized territories demanded independence, but today we are still struggling with that painful past. (Gerard et al. 2023, p. 312)

Who is struggling with the colonial past? That's 'us,' the former colonizers, who now experience the memory of that past as embarrassing or painful. But what about the pain of the former colonized, who do not 'struggle' with 'that painful past,' but still bear some of the consequences (which then perhaps empathically leads 'us' to experience the past as painful so that we struggle with it)?

Even when explicitly trying to look outward, a 'we' majority remains the landmark. In a window on the 13th-century piece of Dutch literature figuring the fox Reynaert:

Very often it [this type of literature] involves a fox. For example, more than a thousand years before our era, a story of a fox who manages to evade punishment at a trial circulated in Mesopotamia. Closer to us, it often appears in the fables of the Greek poet Aesopos. Berbers, in turn, have a wealth of stories about the cunning fox Ucchen. When the Disney cartoon studio made an animal version of the Robin Hood legend in 1973, they did not accidentally give the title role to a fox. (Gerard et al. 2023, p. 73; my emphasis)

Closer to us is perhaps meant purely geographically. But the jump to *Berbers, in turn, ...* gives the impression that Aesopos is *closer to us* than the Berbers, despite the large population of Berber origin in Flanders.

Finally, a Flemish-territorial orientation is expressed when migration is discussed, both in the distant and near past:

Moreover, during the 4th century, the [Roman] empire itself often organized campaigns across the Rhine in order to forcibly deport such groups to our regions and present-day France with the intention of putting them to work as farmers or soldiers. (Gerard et al. 2023, p. 37; my emphasis)

From 1945 to 1975, organized labor migration brought tens of thousands of migrants, especially from countries around the Mediterranean, to our regions. (Gerard et al. 2023, p. 311; my emphasis)

Immigration from Morocco and Turkey since 1964 also brought Islam to our country. (Gerard et al. 2023, p. 313; my emphasis)

Thus, there is a territory that is 'ours,' and the 'us' referred to is clearly distinct from migrant workers and the Islam they bring with them.

5.2 Evaluative historiography

The essence of nationalist historiography is to let people experience their 'own' identity with pride. The *Canon* does not shy away from explicit evaluation. What happens in Flanders is overwhelmingly *first, big(ger/gest), important, famous, unique, and a sign of wealth*. Sometimes the points of comparison are clear, sometimes not. Adding to this the superlatives in many of the descriptions (of Van Eyck, the Franco-

Flemish polyphony, the role of Margaret of Austria, Erasmus, Rubens – to name just a few), we do indeed get an historiography that can only support pride. Authoritative appreciation from the outside helps, which is why there are references to UNESCO and its recognition of cultural heritage as often as possible.

The truth is not obviously violated anywhere. But what about evaluative opposites? The adjective *small* is reserved for Belgium (three times) and for the corner of West Flanders south of the Yser that remained unoccupied during World War I. When Flanders is called *poor*, this is due to the fungal disease that caused the potato harvest to fail in large parts of northwestern Europe, with more severe consequences in Flanders which was heavily dependent on agriculture after the demise of the linen industry. After that, only the province of Limburg is mentioned once as *poor*. An explicit mention of what was *first* elsewhere is always framed in relation to an achievement on the Flemish side – *similar* if that achievement is in a different domain (the first machine-building factory outside Britain was in Wallonia – counterbalanced by Ghent pioneering with the introduction of a new British invention for spinning cotton), or *better* if in the same domain (the first contraceptive pill was American, but a Flemish doctor was responsible for a much improved version). When we are truly ‘later’ or ‘lagging behind,’ this is either in a distant past (12th century literature in the vernacular was first in French, only later in Dutch), or it is not to be located in present-day Flanders but on a wider (Belgian or European) level (“Much of that classical knowledge was nevertheless lost in Western Europe and would partially return centuries later thanks to Arab scholars.”).

Explicit praise is rarely bestowed upon ‘others’ without adding a negative note. For example:

Muhammad Al-Idrisi performed a feat. In a time of limited information, he managed to map the world known to him. (Gerard at al. 2023, p. 60)

But:

His description was not always accurate because he relied on incorrect testimony. (Gerard at al. 2023, p. 60)

In the same vein, it could have been pointed out that the Mercator projection (a ‘Flemish’ invention – though developed when Mercator was working in Duisburg, Germany) also directly gave rise to the Mercator distortion (and that Mercator’s maps were still far from accurate). Of course, this is not mentioned.

Does this mean that negatively evaluated elements related to ‘us’ are concealed? Not at all. However, when they are brought up, interesting discursive processes come into play. One is the ***externalization of agentivity***:

Machines determined the rhythm from now on, leading to long working hours. For children in particular, factory work was miserable. (Gerard et al. 2023, p. 153; my emphasis)

In the 19th century, working conditions in Ghent’s cotton mills were particularly bad. (Gerard et al. 2023, p. 186; my emphasis)

No one seems directly responsible. In cases where some (category of) persons is named as the one(s) responsible for a negatively evaluated act or event, the negative influence comes from outside (the Habsburg rulers, the French ...).

A second process we may call ***concessive contrast***. Its general structure is as follows:

Tab. 1: Types of concessive contrast.

Type 1	‘Others’ (negative!)	<i>but ‘us’ too</i>
Type 2	<i>‘We’ (negative)</i>	but ‘others’ too!

For an example of Type 1, we again turn to Al-Idrisi:

Sicily was an ideal place for Al-Idrisi to learn about areas where he had never been. Much knowledge converged on that island, which was a melting pot of Christians, Muslims and Jews with numerous merchants and travelers passing through. Presumably Al-Idrisi questioned them about cities in the Low Countries that he considered important enough to include on his map. **His description was not always accurate because he relied on incorrect testimony.** This was not exceptional: *Western scholars used equally questionable sources*

when writing about distant lands. (Gerard et al. 2023, p. 60; my emphasis)

An example of Type 2:

The inquisitive Van Rubroeck regularly engaged in dialogue with local people and showed interest in the faith and culture of Muslims, Eastern Christians and Buddhists. *But his prejudices remained strong, **as did those of his interlocutors***. All felt their own faith was superior. (Gerard et al. 2023, p. 65; my emphasis)

In both cases, the negative judgment of ‘us’ is mitigated by the fact that ‘others’ are no better.

5.3 Zooming in and zooming out as an evaluative strategy

A third process that is functionally comparable to the externalization of agentivity and concessive contrast is zooming in (foregrounding) and zooming out (backgrounding) as evaluative strategy. This works as follows (Table 2):

Tab. 2: Zooming in/out as a rhetorical strategy.

Described event or development	Strategy	Example
Inherently image-enhancing (because now with positive connotations)	Zooming in on something ‘Flemish,’ even if the event/development is to be situated at a much broader level	Innovation in agriculture from the 11 th through the 19 th century (which took place in various parts of Europe and elsewhere) is handled with the <u>windmill of Wormhout</u> as eye-catcher and with almost exclusively <u>Flemish</u> supporting imagery
Inherently harmful to image (because now generally viewed negatively)	Zooming out to a higher level (Belgium, Europe, the Western world)	“At the beginning of the Middle Ages, <u>Western Europe</u> was not a very fertile area for science and culture.”

The most striking example of how this strategy is used for Flemish image management relates to the history of colonization.

The earliest colonization of the ‘New World’ is described entirely as a European (and particularly Spanish and Portuguese) affair. Flemings seem to have played the role of casual extras in the Azores for a while:

Portugal maintained good trade relations with the Burgundian Netherlands. And so, several hundred Flemings also ended up in the Azores. (Gerard et al. 2023, p. 113)

Those Flemings simply *ended up* in the Azores, at the encouragement of Portugal which itself was too sparsely populated to fulfill its colonial ambitions with only Portuguese people, and they don’t seem to bear any responsibility at all for the less laudable aspects:

But the Portuguese also transported enslaved Africans to the area. They experimented with sugar plantations and slave labor, which

would later be widely used in the Americas. (Gerard et al. 2023, p. 113; my emphasis)

This is a clear case of **zooming out**.

Zooming in is reserved entirely for Pedro de Gante – title and eye-catcher of the relevant window, with an accompanying photo of his statue in Mexico City:

On the American continent, he was one of the first Flemish witnesses to the devastation wrought by the European colonizers. (Gerard et al. 2023, p. 110; my emphasis)

That he was, as a missionary, not just a detached ‘witness’ but one of the standard-bearers of the sense of superiority that motivated many of the colonizers, is not denied. On the contrary:

The superiority of Christian civilization was unassailable to him. (Gerard et al. 2023, p. 110)

But this is at the same time presented as one of the reasons why he could play the positive role that is then highlighted:

Partly as a result of this, he was shocked by the devastation caused by Europeans and by the ruthless exploitation of the local population. He denounced the abuses in letters to Charles V and to his successor Philip II. (Gerard et al. 2023, p. 110; my emphasis)

This critique of colonization – profiled as Flemish (though not exclusively Flemish) – thus overshadows any direct involvement in conquest, exploitation and slavery.

This exclusive focus on positive contributions becomes more difficult in the chapter on the Belgian Congo. That is why **nowhere** does the relevant window **zoom in** on Flanders, which is explicitly mentioned only briefly *in parentheses* (!) when discussing the role of missionaries:

In places where Belgian missionaries (the vast majority Flemish) founded schools, children were taught the Catholic faith and a Western way of living and thinking. (Gerard et al. 2023, p. 219; my emphasis)

The whole story of colonization of the Congo is **zoomed out** to the Belgian level. Nowhere does Flanders seem to play a role of significance in exploitation, repression, racism. Nowhere is there any mention of the enthusiasm with which also the Flemish (intellectual) elite supported the colonial project, or of the way in which Flemish foremen, sergeants and functionaries kept the repression machine running (even if it was often at the behest of a French-speaking superior). No doubt this facilitates the sustained negative and critical tone that colors this window. This critical piece of history seems to come easy, one of the reasons being that responsibility is identified as facelessly Belgian (an identity that is avoided in other parts of the *Canon*).

When colonization returns one more time in the closing window (even though the title is *The World in Flanders*), it zooms out even further:

For a long time, the West was the engine of that globalization. European countries colonized large parts of the world. That led to slavery, exploitation and large-scale theft of local raw materials, which benefited European industry. (Gerard et al. 2023, p. 312; my emphasis)

6 Concluding remarks

A number of topics are remarkably absent from the *Canon*. There is no attempt at a socio-cultural analysis of present-day Flanders. Poverty, for instance, seems to be mainly a phenomenon of the past. Similarly, Islam looks like a marginal phenomenon, mentioned mainly in relation to a distant past (when it did not really play a major role in 'our' part of the world) and – somewhat trivially – in relation to the Ramadan. Islam is said to have been recognized as a religion in 1974, but nothing is said about the decades it took to practically implement this recognition (and the lingering institutionalized suspicion). Also absent are the crusades, except in a completely zoomed-out reference in a piece on a Flemish monk in Mongolia:

Through travel, the medieval West got to know the world better. Many already had an image of the Middle East through the Crusades. When those came to an end in the 13th century, Western travelers headed to Asia.

Thus, Crusades as educational journeys. The Second Crusade (1147–1149) is also briefly mentioned as a possible source for the relic in Bruges' Holy Blood Chapel. But the Crusades themselves? Those seem to be of no importance. However, these are not negligible matters, and Flemings did play a prominent role. What people do or do not want to remember is obviously of great importance for identity-supporting nationalist historiography. As suggested earlier, the Canon's blind spots fit well with a dominant political consensus.

Combining such oblivion with the details already described, the only conclusion can be that the *Canon of Flanders* does have great identity-building potential. This is independent of the authors' intentions. Nor does this tell us about the identity-strengthening effects. Given this meaning potential, however, the current Flemish government has gotten exactly what it asked for and what it announced as an objective in its policy statements.

Authors let themselves be recruited, which makes them complicit in the achievement of a political goal, even if they officially distance themselves. The next step (in full swing) is the recruitment of an audience – through education and integration programs – for whom the content of the *Canon* should become a “shared frame of reference.” But how should the entire population of Flanders recognize themselves in this *Canon*? Flanders has a problem with inclusion. Just think of the discriminatory principle – accepted by just about all Flemish political parties – that access to social housing can be denied on the basis of language. Perhaps it is not really intended that everyone should identify with the *Canon*. Rather, the *Canon*'s real function may be to mold this so-called “shared frame of reference” – a somewhat anachronistic civilizational mission.

References

- Beaver, David and Jason Stanley. 2023. *The Politics of Language*. Princeton: Princeton University Press.
- Billig, Michael. 1995. *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Blommaert, Jan & Jef Verschueren. 1992. *Het Belgische migrantendebat: De pragmatiek van de abnormalisering*. Antwerp: International Pragmatics Association. (Since 2022 available again from EPO.)
- Blommaert, Jan & Jef Verschueren. 1998. *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. London: Routledge.
- de Haas, Hein. 2023. *How Migration Really Works*. London: Viking.
- Gerard, Emmanuel et al. 2023. *De Canon van Vlaanderen*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts.
- Gruber, Helmut. 1993. Political language and textual vagueness. *Pragmatics* 3(1).1–28.
- Gruber, Helmut. 2015. Policy-oriented argumentation or ironic evaluation: A study of verbal quoting and positioning in Austrian politicians' parliamentary debate contributions. *Discourse Studies* 17(6).682–702.
- Gruber, Helmut. 2019. Are Austrian presidential candidates ordinary people? Candidates' self-presentation strategies on Twitter during the 2016 Austrian presidential election campaign. In Anita Fetzer & Elda Weizman (eds), *The Construction of 'Ordinariness' across Media Genres*, 21–50. Amsterdam: John Benjamins.
- Silverstein, Michael. 2023. *Language in Culture: Lectures on the Social Semiotics of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verschueren, Jef. 2022. *Complicity in Discourse and Practice*. London: Routledge.
- Verschueren, Jef. 2024. *De Canon als Vlaams-nationalistisch project*. Antwerp: KifKif. Downloadable from <https://kifkif.be/node/19570> (accessed: 11. June 2024).

Teil III

Genre – Kontext und Reflexivität

Quotation

Data and metadata across discourse domains

Anita Fetzer*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 185–199

Abstract

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, dass Sprecher:innen die sprachliche Realisierung des kommunikativen Akts des Zitierens an die kontextuellen Beschränkungen des zitierenden Diskurses anpassen. Der Beitrag nimmt eine diskurspragmatische Perspektive auf die Formatierung und die diskursiven Funktionen von Zitaten ein und befasst sich mit deren (1) konstitutiven Bestandteilen und *felicity conditions*, (2) sprachlicher Formatierung und Textualisierung von Daten und Metadaten, (3) diskursiven Funktionen und (4) (Re-) Kontextualisierung. Die untersuchten Diskursdomänen sind die dialogischen Diskursgenres von politischen Interviews und Parlamentsdebatten, politischen Rede und Zeitungsschlagzeilen. Der Beitrag zeigt, dass Zitate nicht nur Kontext in den Diskurs importieren, sondern dass ihre Erwähnung auch impliziert, dass einige angenommene Kontextualisierungen neu ausgehandelt werden müssen.

Schlagwörter: Context, communicative act, entextualisation, quotation

* Anita Fetzer, University of Augsburg, Universitätsstrasse 10, 86159 Augsburg, Germany, anita.fetzer@uni-a.de.

1 Introduction

Discourse is a multi-layered, complex phenomenon. It comes in various formats and various semiotic modes – written, spoken, computer-mediated, and combinations thereof. In discourse pragmatics, participants perform communicative actions in discourse and with discourse. The linguistic and semiotic realisation of discursive contributions depend on linguistic and social context, and generally contributions are produced and interpreted in accordance with discourse-genre constraints, in particular sequentiality and dovetailedness at local and more global stages in the discourse. Grice describes a ‘dovetailed’ conversational contribution as “such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you [participants in discourse, A.F.] are engaged” (1975: 45), implying that contributions are linked by one or more common goals manifest in prior and succeeding discourse. Participants anchor their discursive contributions in local and more remote layers of context to which they may refer in more and less explicit ways. Participants’ references to context and the entextualisation of these references in the ongoing discourse is referred to as context importation. Context may be imported with deictic and other indexical expressions, e.g. *here* and *there* (Fetzer 2011), with linguistic material of a more determinate nature, e.g. quotations (Fetzer 2015), with pictures, video clips, and other types of multimodal discourse.

This paper examines the strategic use of the communicative act of quotation across the discourse domains of political discourse and news discourse, focussing on the dialogic discourse genres of political interview and political debate (Prime Minister’s Questions), the more monologic genre of political speech, and newspaper headlines. All data are from the British cultural context; the transcriptions of the spoken data have been checked against delivery and been adapted accordingly.

The research design is based on the premise that discourse in the media shares the fundamental premises of natural-language communication, which do not only hold for natural-language communication and media discourse as-a-whole, but also for their

constitutive parts: discourse genre and its constitutive communicative acts, e.g. assertion, rejection, and quotation. In media discourse, this paper argues, these generalised constraints may undergo context-sensitive particularisation, thus illustrating the synergetic effects between pragmatic theory and a fine-grained analysis of data in context. The research subscribes to methodological compositionality, integrating the fundamental premises of pragmatics, particularly rationality, cooperation and intentionality of communicative action (Brown & Levinson 1987; Grice 1975; Searle 1969), and interactional sociolinguistics, i.e. indexicality of communicative action, conversational inference, language as socially situated form, and linguistic variation (Gumperz 1992). The main bridging points between pragmatics and interactional sociolinguistics lie in the explicit accommodation of context as a complex dynamic whole.

The following section, *Quotation as context importation*, analyses quotation as the entextualisation of a communicative act which is considered to have been felicitous in another context. Section 3, *The strategic use of quotations across discourse domains*, discusses their distribution, linguistic formatting and discursive functions. Particular reference is given to the entextualisation of data and metadata across political interviews (3.1), Prime Minister's Questions (3.2), political speeches (3.3) and newspaper headlines in the quality press (3.4). Section 4 contains the conclusion.

2 Quotation as context importation

Quotations are pervasive in and across discourse. They are analysed in linguistics, pragmatics, discourse analysis, conversation analysis, media studies, and philosophy. Questions addressed are (re)contextualisation and entextualisation; hypothetical discourse; talking voices and allusion; sense and reference; use and mention; presentation and metarepresentation; their status as demonstrations; and their linguistic formatting and discursive functions (cf. Brendel et al. 2011; Bublitz 2015). Quotations are referred to as *direct* and (*free*) *indirect speech*,

narrative reports of speech, or quotes. They are classified according to their linguistic formatting and functions as *direct quotation, indirect quotation, mixed quotation, hypothetical quotation, focussing quotation, free indirect discourse, echo quotation, scare quotation, fake quote, and free indirect discourse*. Their multifarious, context- and quoter-dependent functions reach from endorsing quoted content and its source to deflecting responsibility from the quoted and assigning it to its source (Fetzer & Weiss 2020).

In a discourse-pragmatic approach, quotation is seen as context-importation. The kind of context imported is reflected in the quoter's entextualisation of a prior discursive contribution and of its contextual embeddedness. This is in line with the relevance-theoretic conceptualisation of quotation as a kind of metarepresentation which can only "be analysed in terms of a notion of *representation by resemblance*" (Wilson 2012: 243; original emphasis) and therefore can never be a verbatim metarepresentation. Brendel et al. (2011) have pointed out that not all constitutive parts of a quotation can be metarepresented: indexicals, metaphors, gesture, prosodic and facial cues cannot be bound by the quoting context.

Quoting in discourse is communicative action, but communicative action of a particular kind. Quotation is composed of one or more speech acts – or one or more of their constitutive parts – which have been produced in another discourse in which they are taken to have been felicitous, to use speech-act-theoretic terminology. In interactional-sociolinguistic terms, quotations discursively recontextualise the content and force of felicitous speech acts.

With the communicative act of quotation, the current speaker in their role as quoter entextualises another communicative act in accordance with the discursive constraints of the quoting discourse. The quoter may thereby entextualise the speaker and their discursive roles and functions in the constitutive part of source, which tends to be implicit in the original context. The quoter may also entextualise the illocutionary force, which is generally also implicit in its original use, in a quotative; they may entextualise the propositional content and its linguistic representation in the quoted; and they may entextualise the

contextual embeddedness of the discursive contribution. It is that kind of quoter-intended context importation which invites the addressees to reconsider the status of the Austinian felicity conditions of the quotation, which specify social context, linguistic context, and cognitive context (cf. Oishi & Fetzer 2016), and their taken-for-granted validity. This may require the recontextualising of content, force and felicity conditions. The entextualisation of the illocutionary force in a quotative – of the original propositional content in the quoted – and of other relevant contextual coordinates is used strategically to provide evidence for the validity of the quotation in both quoted and quoting discourse.

The following section discusses the strategic use of quotations in political interviews (3.1), Prime Minister's Questions (3.2), political speeches (3.3), and newspaper headlines in printed broadsheets (3.4).

3 The strategic use of quotations across discourse domains

In discourse pragmatics, the communicative act of quotation carries the presupposition that the quoted communicative act has been felicitous in another discourse but now is on the table for renegotiation. The analysis of quotations across discourse domains is based on the following quotation formats:

- *Direct quotation* is a linguistic format in which what has been said – the data – is entextualised in the quoted, the illocutionary force is entextualised in the quotative, and the producer is entextualised in the source. To count as a direct quotation, only the quoted needs to be entextualised; all other constitutive parts of quotation can remain implicit.
- *Focussing quotation* is described as exploiting the linguistic formatting of direct quotation and the entextualisation of its constitutive parts. Its quotative is entextualised in a pseudo-cleft-like focussing construction, foregrounding the quoted. To count as a focussing quotation, the metadata of source and quotative need to be entextualised accordingly.

- *Indirect quotation* is a linguistic format in which deictic and temporal shifts are entextualised in the quoted. Source and quotative also require entextualisation. Indirect quotations may display inversion in the introductory phrase and be furnished with the complementiser ‘that’.
- *Mixed quotation* is a hybrid format composed of selected parts of the act of quotation formatted as direct, indirect or scare quotation, and is signalled accordingly.
- *Mixed type of quotation* is another hybrid format. It has both direct-speech formatting, that is no deictic shifts in the quoted, and indirect-speech formatting, that is an entextualised quotative and source.
- *Scare quotation* is an elliptically realised act embedded in another communicative act of which it is a constitutive part. Scare quotation entextualises an elliptically realised communicative act.

Quotations may vary considerably in length, and they may be multilayered with one quotation embedding another thereby re-quoting it. In the following, the strategic use of quotations and their metadata is examined in the discourse domain of political discourse, starting with political interviews.

3.1 Political interviews

Political interviews have been described as displaying a clear-cut division of labour (Blum-Kulka 1983), which is reflected in their constitutive question-and-answer sequences, clear-cut roles and identities regarding interviewer (IR), interviewee (IE), and audience (A); and clear-cut rights and obligations. In political interviews, both IR and IE may use quotations, and this also holds for the A, if they participate in the interaction. The main discursive function of quotations used by IR and A is to challenge the IE.

In the political interviews all formats listed above have been used, but the quantity and quality of metadata varies. All quotations are furnished

with optionally entextualised metadata referring to their original contextual embeddedness. The entextualisation of these contextual coordinates has the discursive function of underlining the validity of the quoted, quotative and source, and thus the credibility of the quoter. If the source is a public figure and assumed to be part of the collective discourse common ground, introducing them with a proper name – sometimes supplemented with title or affiliation – is considered sufficient, as in excerpt 2 ('Peter Mandelson'). If the quoter or source are ordinary citizens, they may either introduce themselves and add relevant metadata which makes them qualify for taking over a media function, as in (1) or they may be introduced by IR or IE:¹

Excerpt 1 (Jonathan Dimbleby interviews Tony Blair; audience member A takes on IR role)

- A Thank you. Erm, since voting Labour at the last election, I've been really appalled to see you continue the sleaze, lies, hypocrisy and incompetence in fact of the previous administration. **When you came into office, you SAID THAT your government would be different.** WHY DID YOU SAY THAT IF YOU DIDN'T MEAN IT? (05 May 2001, ITV, Ask Tony Blair)

Excerpt 2 (Jonathan Dimbleby interviews Tony Blair)

- IR **Peter Mandelson SAID *the other day*, there's been too much spin, there ought to be more vision.** DO YOU ACCEPT THE CHARGE THAT THERE'S BEEN TOO MUCH SPINNING? (05 May 2001, ITV, Ask Tony Blair)

In (1) the quotation is formatted as an indirect quotation. The audience member's entextualisation of relevant metadata, i.e. the background

1 To facilitate readability, the transcription adheres to orthographical standards. Relevant linguistic cues are formatted as follows: the quoted is underlined, **the source** is printed in bold, the QUOTATIVE (and complementiser) is printed in bold small caps, and **relevant contextual information of the excerpt** is printed in bold italics. The SPEAKER-INTENDED PERLOCUTIONARY EFFECTS are printed in small caps.

information that the quoter voted Labour in the last election and that the quoted is from the last election campaign, intensifies the perceived element of betrayal, which the quoter couldn't have indicated had they not voted for the IE. This is particularly important because of the social hierarchy between the communication partners with the IE being not only Prime Minister, but also the source of the quotation and at the same time the direct addressee and direct target. Another political-discourse specific feature is the entextualisation of quoter-intended perlocutionary effects, which are not only formulated in rather explicit terms but also assigned the status of an object of talk.

In political interviews, participants may quote their direct communication partner, as in (1), or other sources. While the former tends to have a challenging function, the communicative function of quotations from absent sources depends heavily on the local context and on the kind of relationship between source and participant. In (2), the IR uses a mixed type of quotation from an ally of the IE, the Labour politician Peter Mandelson. As in (1), the relevant metadata of source and quotative are entextualised, while the original temporal frame is underspecified (*the other day*). The intended perlocutionary effect is also made explicit and Tony Blair is requested to comment on the criticism. It is not only the quantity of metadata, which contributes to the force of the challenge, but also the quoter and quoting discourse.

The negotiation of the validity of quotations can also target the source's footing and social role as in (3):

Excerpt 3 (Charles Kennedy interviewed by Jonathan Dimbleby)

- IR But **you're also the only party leader who** SAYS, *as you said to me-*
- IE Indeed I did.
- IR **not so long ago**, erm, **when I ASKED you WHETHER users of cannabis were criminals, you SAID, I don't regard them as criminals.** And **you SAY** – I'm right, aren't I? – **you don't regard them as criminals.**
- IE I-I- **that's what I SAID to you, in a- in another studio, in an equivalent programme some time ago, that is my personal view. It is not the position**

of the Liberal Democrats, let me be quite clear about this. (17 May 2001, Question Time Special, BBC2, Challenge the Leader)

Excerpt 3 exemplifies the strategic use of mixed quotation and mixed type of quotation, targeting the credibility and ideological coherence of the IE without mentioning the quoter's intended perlocutionary effects. Instead, he requests the IE to confirm the validity of the original contextual coordinates. While the IE confirms all of them, he makes it very clear that he did not speak in his role as leader of the Liberal Democrats, which is implied in the formulation '*the only party leader* who says', but as an ordinary citizen. Thus, it is not only source, quotative, quoted and contextual and discursive coordinates, which need to be ratified for the communicative act of quotation to be felicitous, but also the footing and social role of the source.

3.2 Prime Minister's Questions

Prime Minister's Questions (PMQs) take place while Parliament is sitting once a week. They always begin with the same tabled question to the Prime Minister (PM), all other questions are supplementary. The focus of analysis is on question-and-answer sequences between the PM and Leader of the Opposition (LO). As with the interviews, all quotation formats listed above have been used, and all are furnished with optional metadata. The intended perlocutionary effects of the quotation are also spelled out in a rather direct and elaborate manner, explicating the implicata of conversational implicatures and formatting them as – almost – unmitigated statements or questions, thereby assigning them the status of an object of talk. What is quite common is the use of the performative quotative *I quote* co-occurring with the entextualisation of source making explicit the multi-layered scenario of the discourse. Excerpt 4 is part of a sequence in which the LO quotes a relevant other, an energy and broadband supplier, and provides relevant information about their goals. This is elaborated on in a recontextualisation of the quoted reflecting the LO's disapproval. He translates the implications of

the source's goal into ordinary language, making his intended perlocutionary effects accessible to the general public. Building on that, he requests the PM to take sides with either 'energy companies' or 'consumers'. The PM responds by quoting a member of the opposition. This focussing quotation is furnished with precise metadata, not only mentioning the source's position in the former government, but also the temporal context (*9 September*). The intended perlocutionary effects are made explicit, assigned the status of an object of talk, and elaborated on:

Excerpt 4 (PMQs 16 October 2013)

PM (David Cameron, Conservatives)

Oh dear! (...) Let me remind him (...). They have absolutely no economic policy, and that is why **the former Chancellor, the right hon. Member for Edinburgh South West** (Mr Darling), SAID THIS *on 9 September*: "I'm waiting to hear what we've got to say on the economy". WELL, WE HAVE ALL BEEN WAITING, BUT I THINK WE SHOULD GIVE UP WAITING BECAUSE THEY ARE A HOPELESS OPPOSITION.

Quotations are rather frequent in PMQs and occur with optional metadata. The entextualisation of source seems obligatory while the quality and quantity of references to other contextual coordinates varies. Quotations are used strategically to challenge the opponent, to align with political positions and ideologies, and to construct, deconstruct and reconstruct political selves and their ideologies (for the Austrian context, see Gruber 2015 and 2019). Relevant technical terms are frequently entextualised in a less formal style. Thus, politicians do not leave it to the addressee and audience to infer their intended perlocutionary effects, but rather guide them in their process of recontextualisation. This may be due to the mediated status of PMQs and the intended addressee: the potential electorate.

3.3 Political Speeches

Quotations have also been found in political speeches in all the formats listed above. Because of the more monologic character of political speeches, the functions of quotation are constrained to the expression of various degrees of alignment and to the construction, de- and reconstruction of ideological and argumentative coherence.

In (5) David Davis identifies the source with a proper name (*Margaret Thatcher*). The mixed type of quotation has a past-tensed quotative (*said*), underspecified temporal metadata (*then*) and perfective aspect and future-orientation in the quoted. The politician imports a highly relevant historic figure and the ideology she represents into the ongoing discourse, underlining her relevance to the here-and-now. Using a focussing quotation, the politician follows up on Margaret Thatcher, aligning with her ideology and implying that she has been right and that he will also be right. In this way he can present himself as a potential successor. (6) is from a speech by David Cameron. The quoter identifies the source with a proper name, the Labour MP *Ed Balls*, and leaves the original local and temporal frames underspecified (*a few weeks ago*), as has frequently been the case in the interviews and in PMQs. The quotation is formatted as a mixed quotation, an indirect quotation embedding a scare quotation. Unlike in (5), the quoter-intended perlocutionary effects are entextualised in very explicit terms, echoing the scare quotation in an ironic manner thus challenging its validity. That challenge is elaborated on and generalised to the Labour Party as a whole. The speaker-intended perlocutionary effects are assigned the status of an object of talk and are elaborated on to secure uptake with audience:

Excerpt 5 (David Davis (Conservatives), 5 October 2005, Manchester)

Margaret Thatcher SAID *then*: This attack has failed and all attempts to destroy democracy will fail. And **I CAN TELL *you* THIS:** this new threat will fail too.

Excerpt 6 (David Cameron (Conservatives), 1 October 2014, Manchester)

A few weeks ago, Ed Balls SAID something interesting [LAUGHTER] *he SAID in thirteen years of Government, Labour had made 'some mistakes'. 'SOME MISTAKES'. EXCUSE ME? YOU WERE THE PEOPLE WHO LEFT BRITAIN WITH THE BIGGEST PEACETIME DEFICIT IN HISTORY (...) WHO DESTROYED OUR PENSIONS SYSTEM, BUST OUR BANKING SYSTEM (...). SOME MISTAKES? LABOUR WERE JUST ONE BIG MISTAKE.*

Through the use of quotations, quoters not only import context into an ongoing discourse, but also entextualise it, put it on the table and assign it the status of an object of talk. They thereby indicate that the quotation may require recontextualisation.

3.4 Newspaper headlines

From a discourse-pragmatic perspective in which the whole is more than the sum of its parts, headlines are a constitutive part of the news story. This is reflected in headlines containing indexical expressions with their janus-like anaphoric and cataphoric referencing potentials, connecting not only the headline with the news story, but also the news story with the headline. It is also reflected in the strategic use of quotations, which refer anaphorically to some prior stretch of discourse produced in another context and cataphorically to the news story in which relevant metadata of the quotation may be entextualised and discussed in accordance with the discursive constraints of the printed quality press.

Newspaper headlines are designed to attract readers' attention to a singled-out event while at the same time luring them into reading the news story. The contextual constraints of the printed press require headlines to be brief and eye-catching, and that is why they tend to contain indexical expressions rather than complex noun phrases and be syntactically incomplete. For quotation headlines, bare quotations seem to be good candidates for doing that job while the entextualisation of

optional metadata may raise particular expectations on the side of the reader.

In news discourse, the quoter has a special function, representing their own voice – if singled out and entextualised with full name and affiliation – and at the same time that of the media collective. The quoter thus counts as a kind of meta-quoter, and it is their entextualisation of source, quotative, quoted and contextual coordinates which fulfil a more important discursive function in the news discourse than that of source and quoted only.

In an analysis of quotations in newspaper headlines, direct quotations were the most frequent format of *The Guardian* (TG), with scare quotation coming in second. Scare quotation were the most frequent format of *The Times* (TT), with indirect quotation coming in second. The least frequent formats were focussing, mixed and mixed type of quotation. All quotation formats have been signalled typographically and linguistically. The entextualisation of contextual coordinates has only been found if it was relevant to the recontextualisation of a former communicative act, as in (7) where the local metadata underline the urgency of action. In (8), the entextualisation of the quoted – but not of its source – is considered sufficient. In (9), the entextualisation of the metadata of source, quotative and addressee boost the directive communicative act, which requires renegotiation. In (10), the entextualised quotative puts the validity of the quoted in doubt, and in (11), the journalist and news outlet deflect responsibility from the entextualised scare quote:

- (7) **Navalny from jail: why we must fight corruption – and Putin**
(TG 20/08/2021)
- (8) 'Levelling up needs funding on same scale as German reunification' (TG 16/08/2021)
- (9) Get back to the office, ministers ORDER staff (TT 09/08/2021)
- (10) Jailed lawyer is an MI6 spy, claims Iran (TT 12 August 2020)
- (11) Duke 'not above law' (TT 13/08/2021)

Quotation headlines are related to the news story which they frame. They narrow down the contents of the news story by indicating what the story is going to be about.

4 Conclusions

This contribution has analysed the communicative act of quotation with respect to the quantity and quality of metadata contributing to the quotation's discursive function in and across discourse domains. It considered the linguistic formatting of the quotation as direct, focussing, indirect, mixed, mixed type and scare and found that it is mainly the furnishing of the communicative act with optional metadata which has contributed to its discursive function. The communicative act of quotation indicates that the act, its constitutive parts and felicity conditions, which have been considered felicitous in another context, require renegotiation, recontextualisation and re-evaluation. It is the quoter's entextualisation of the communicative act in question and of optional metadata, which differs for the discourse genres under investigation. In both monologic and dialogic data, the entextualisation of optional metadata is used to undermine the quoted act's validity regarding source, quotative, quoted and context. Putting the act in question on the table and thus in another context demonstrates that its original interpretation has not been as it should have been, considering the present context and its premises more fully. In the headlines, the entextualisation of optional metadata is more constrained. It thus indicates that these contextual coordinates are of immediate relevance to both headline and news story.

References

- Blum-Kulka, Shoshana. 1983. The dynamics of political interviews. *Text* 3(2). 131–153.
- Brendel, Elke, Meibauer, Jörg & Steinbach, Markus. 2011. Exploring the meaning of quotation. In Elke Brendel, Jörg Meibauer & Markus Steinbach, Markus (eds.). *Understanding quotation*, 1–33. Berlin: de Gruyter.

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, Wolfram. 2015. Introducing quoting as a ubiquitous meta-communicative act. In Jenny Arendholz, Wolfram Bublitz & Monika Kirner-Ludwig (eds.). *The pragmatics of quoting now and then*. 1–26. Berlin: de Gruyter.
- Fetzer, Anita. 2011. 'Here is the difference, here is the passion, here is the chance to be part of a great change': strategic context importation in political discourse. In Anita Fetzer & Etsuko Oishi (eds.). 2011. *Context and contexts: Parts meet whole?* 115–146. Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, Anita. 2015. 'When you came into office you said that your government would be different': Forms and functions of quotations in mediated political discourse. In Anita Fetzer, Elda Weizman & Lawrence N. Berlin (eds.). 2015. *The dynamics of political discourse: Forms and functions of follow-ups*. 245–273. Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, Anita & Daniel Weiss. 2020. Doing things with quotes: Introduction. *Journal of Pragmatics* 157. 84–88.
- Grice, Herbert Paul. 1975. Logic and conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.). *Syntax and semantics*. 41–58. New York: Academic Press.
- Gruber, Helmut. 2015. Policy-oriented argumentation or ironic evaluation: A study of verbal quoting and positioning in Austrian politicians' parliamentary debate contributions. *Discourse Studies* 17(6). 682–702.
- Gruber, Helmut. 2019. Staged conflicts in parliamentary debates. *Language & Dialogue* 9(1). 42–64.
- Gumperz, John J. 1992. Contextualization and understanding. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. 229–252. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, Deidre. 2012. Metarepresentation in linguistic communication. In Deidre Wilson & Dan Sperber (eds.). *Meaning and relevance*. 230–258. Cambridge: Cambridge University Press.

Vergleich obligatorischer Handlungen in Einleitungen deutscher und chinesischer linguistischer Zeitschriftenartikel

Shing-Lung Chen*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 201–220

Abstract

Previous analyses have mainly focused on comparing academic articles in a European language with those in English. However, the comparison between Chinese and German academic articles remains largely unexplored. Furthermore, most studies utilize only one or two analytical methods and hardly any validation methods. This article employs both analytical and validation methods, totaling four methods altogether. It exclusively focuses on the obligatory actions in the introductions of German and Chinese academic journal articles. Nonetheless, significant differences between the two languages are observed.

Schlagwörter: Wissenschaftliches Schreiben, Move-Step-Analyse, CARS-Modell, Diskursanalyse, Fisher's exact test

* Shing-Lung Chen, Department of German, National Kaohsiung University of Science and Technology, #1 University Road, Yuanchau, Kaohsiung 824, Taiwan, ROC, E-Mail: chensl@nkust.edu.tw

1 Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben ist eine zentrale Fähigkeit im akademischen Bereich. Wie Ehlich & Steets es ausdrücken:

Schreiben dient als zentrales Medium für die wissenschaftliche Kommunikation. Die Fertigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen, ist eine Kernkompetenz, die maßgeblich den Erfolg in der Wissenschaft und im Studium beeinflusst. (Ehlich & Steets 2003: 1).

Ehlich argumentiert, dass ein Vergleich verschiedener Wissenschaftssprachen erforderlich ist:

Die verschiedenen Wissenschaftskulturen sowie die jeweiligen Sprachkonventionen erfordern eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung; sie machen eine Wissenschaftssprachkomparatistik notwendig [...]. Eine solche Komparatistik befindet sich noch in den Anfängen [...]. (Ehlich 2012: 20)

Laut Thielmann, Redder & Heller (2014: 10) gewinnt die Bedeutung der Wissenschaftssprachkomparatistik aufgrund der multikulturellen Hochschul- und Wissenschaftskommunikation zunehmend an Gewicht. Ähnliche Ansichten werden auch von Fandrych, Meisner & Slavcheva (2014: 145) vertreten.

Beim wissenschaftlichen Schreiben geht es nicht nur um die Sprachverwendung, sondern auch um die Strukturierung des Wissens sowie die Einhaltung wissenschaftlicher Konventionen. Abhängig von Sprache, Kultur und Fachgebiet wird ein Fachartikel unterschiedlich strukturiert. Sowohl Ferris (1994) als auch Hinkel (1997) haben herausgearbeitet, dass englische MuttersprachlerInnen und ausländische Studierende der englischen Sprache wissenschaftliche Texte unterschiedlich gestalten. Dies unterstreicht die dringende Notwendigkeit eines linguistischen Vergleichs zwischen den Wissenschaftssprachen verschiedener Kulturen. Gruber (2010: 17–18) weist darauf hin, dass dieselbe Wissenschaftssprache bei Studierenden aus verschiedenen Kulturen unterschiedliche Probleme verursachen kann. Beim Vergleich verschiedener Wissenschaftssprachen können unterschiedliche

Strategien identifiziert werden, um das Wissen über Wissenschaftskommunikation und wissenschaftliches Schreiben zu erweitern.

Warum werden hier Einleitungen analysiert, und welche Funktionen erfüllen sie? Laut Swales bestehen beim Verfassen von Einleitungen folgende Schwierigkeiten:

It is widely recognized that writing introductions is slow, difficult, and troublesome for both native speakers as well as nonnative speakers. (Swales 2003: 173)

Des Weiteren bildet der Abschnitt *Einleitung* die Grundlage des gesamten Fachartikels und hat somit eine bedeutende Funktion. Über die Funktion der Einleitung schreibt Bhatia:

Introduction purpose: This move gives a precise indication of the author's intention thesis or hypothesis which forms the basis of the research being reported. (Bhatia 1993: 78–79)

Thielmann (2009: 76) untersucht die Einleitungen in deutschen und englischen Fachartikeln. Ihm zufolge trägt die Einleitung dazu bei, die wissenschaftliche Notwendigkeit neuen Wissens zu begründen und somit die Relevanz und den Wert des jeweiligen Artikels zu erläutern.

In diesem Artikel werden Einleitungen in deutschen und in chinesischen linguistischen Zeitschriftenartikeln verglichen. Die Zielsetzungen dieser Untersuchung sind:

1. Was sind die Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und chinesischen Einleitungen?
2. Welche Unterschiede zeigen sich zwischen deutschen und chinesischen Einleitungen¹?

Die Struktur dieses Artikels ist wie folgt: Zuerst werden verschiedene Forschungsperspektiven zum Forschungsstand bezüglich der Analyse

1 China und Taiwan teilen dieselbe Amtssprache, nämlich Mandarin-Chinesisch. Da ›Taiwanisch‹ ein Dialekt ist und man in Taiwan beim wissenschaftlichen Schreiben Chinesisch verwendet, sind die Fachartikel aus Taiwan ebenfalls auf Chinesisch verfasst. Das bedeutet, dass es keine taiwanischen Fachartikel gibt, sondern nur chinesische Fachartikel aus Taiwan.

von Fachartikeln dargestellt (siehe Abschnitt 2). Im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen, die oft höchstens über zwei Forschungsmethoden verfügen, werden hier vier Forschungsmethoden verwendet, um die erzielten Ergebnisse vielfältig zu bestätigen (siehe Abschnitt 3). Abschließend werden dann die Forschungsergebnisse präsentiert (siehe Abschnitt 4).

2 Forschungsstand

Die Forschung zum wissenschaftlichen Schreiben lenkte ihre Aufmerksamkeit zunächst auf interkulturelle Unterschiede zwischen Fachartikeln. Dabei wurden allerdings mehrheitlich wissenschaftliche Texte in europäischen Sprachen verglichen. Kaum wurden hingegen Texte in europäischen und asiatischen Sprachen, also z.B. deutsche und chinesische wissenschaftliche Texten, verglichen, insbesondere kaum deutsche und chinesische Einleitungen in Zeitschriftenartikel. Jedes Volk hat nun aber seinen eigenen Verstehensprozess und oft eine eigene Organisationsstruktur für Fachartikel. Aus diesem Grund können Vergleichsergebnisse zwischen englischen und chinesischen Fachartikeln nicht einfach auf den Vergleich zwischen deutschen und chinesischen Fachartikeln übertragen werden. Außerdem sollte die Analyse auf Fachartikel aus derselben Fachdisziplin beschränkt werden. Daher untersucht dieser Artikel Fachartikel aus demselben Fachbereich: Linguistik.

Da dieser Artikel chinesische mit deutschen Fachartikeln vergleicht und englischen Fachartikel am häufigsten untersucht werden, wird im Folgenden die Literatur über Fachartikel aus den USA, aus Deutschland sowie aus Österreich und aus Taiwan (sowie aus China) herangezogen. Aus Platzgründen wird hier nur die oft erwähnte Literatur eines jeden Landes behandelt.

In den USA ist für die Analyse von Fachartikeln John Swales besonders wichtig. Er untersucht bei Fachartikeln hauptsächlich die Charakteristika der verschiedenen wissenschaftlichen Textsorten. Am bekanntesten ist sein *CARS-Modell* (<Create-A-Research-Space>).

Nach Swales (1990) soll die Einleitung eines Fachartikels das CARS-Modell darstellen, das aus drei *Moves* besteht:

- Move 1: Die Etablierung eines Forschungsbereichs: Es wird betont, wie wichtig der zu behandelnde Forschungsbereich ist, um die Notwendigkeit des Fachartikels zu unterstreichen.
- Move 2: Die Etablierung einer Nische: Hierbei werden die Defizite der bisherigen Forschung zu ähnlichen Themen dargestellt.
- Move 3: Die Vorstellung der eigenen Arbeit: Es wird auf die eigene Forschung eingegangen.

In der deutschsprachigen Forschung wurde in der Anfangsphase die Fachsprache im Vergleich zur Alltagssprache untersucht und anschließend die Charakteristik der Fachsprache analysiert (vgl. Fluck 1996). In diesem Kontext untersuchten beispielsweise Kretzenbacher & Weinrich (1995) mithilfe der Textlinguistik die Charakteristik von Fachtexten. Im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens wurden die Textsorten der Wissenschaft intensiv analysiert (vgl. dazu Fandrych & Thurmair 2011; Szurawitzki 2011). Ehlich und Redder analysieren Deutsch als Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation (vgl. Ehlich 2005; Graefen 2000; Redder 2002, 2009; Thielmann 2009, Tzilinis 2013). Dabei untersuchen sie das wissenschaftliche Schreiben hauptsächlich mithilfe der Diskursanalyse, insbesondere für nicht-muttersprachliche Studierende (Ehlich 1993; Redder 2002; Ehlich & Steets 2003).

Gruber, Rheindorf, Wetschanow, Reisigl, Muntigl und Cinglar analysierten 2006 Proseminararbeiten österreichischer MuttersprachlerInnen aus drei sozialwissenschaftlichen Fächern (Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Personalwirtschaft und Wirtschaftspsychologie). Dabei wurden mithilfe der *Rhetorical Structure Theory* (RST) die Makro- und die Mikrostruktur der Proseminararbeiten untersucht. Neben einer Textanalyse wurden die Seminararbeiten mit den Anforderungen durch das jeweilige Institut verglichen, um zu ermitteln, welche sprachlichen Merkmale einer Seminararbeit der Beurteilung ihrer SeminarleiterInnen entsprechen (vgl. Gruber 2010: 31).

In Europa vergleichen die meisten Studien Fachartikel in einer europäischen Sprache mit solchen in einer anderen (z.B. Fandrych & Graefen 2002: Deutsch im Vergleich mit Englisch; Tzilinis 2013: Deutsch im Vergleich mit Griechisch; Szurawitzki 2011: Deutsch im Vergleich mit Finnisch). Es mangelt jedoch an Vergleichen zwischen der deutschen und der chinesischen Sprache. Şenöz-Ayata führt dazu aus:

Am häufigsten werden englischsprachige Abstracts mit Abstracts aus anderen Sprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch verglichen. (Şenöz-Ayata 2012: 27)

In China und Taiwan gibt es nur wenige Untersuchungen zu Fachartikeln. Dabei handelt es sich meist um Analysen englischer Fachartikel oder um den Vergleich zwischen chinesischen und den englischen, jedoch kaum um den Vergleich zwischen chinesischen und deutschen Fachartikeln. In Bezug auf die Einleitungen in Fachartikeln untersuchte You (2006: 155) nur englische linguistische Fachartikel und wählte dafür fünf Artikel aus englischsprachigen Fachzeitschriften wie *Journal ELT*, *Prospect* oder *ARAL* aus. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich in allen analysierten englischen Fachartikeln die drei Moves von Swales identifizieren lassen und dass sie der Reihenfolge seines CARS-Modells folgen. Jedoch werden unter demselben Move verschiedene Handlungen (*Steps*) vollzogen. Beim Vergleich zwischen chinesischen und englischen Fachartikeln analysieren Shi & Cai 180 Fachartikel aus Materialwesen, Maschinenbau sowie Bauwesen und kommen zu dem Ergebnis, dass die Fachartikel beider Sprachen dem CARS-Modell entsprechen, jedoch jeder Move einen unterschiedlichen Umfang hat (Shi & Cai 2010, 92f.). Li (2010) vergleicht 30 chinesische mit 30 englischen sozialwissenschaftlichen Fachartikeln und kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass beide eine ähnliche Textstruktur besitzen, aber unterschiedliche Handlungen (*Steps*) darstellen. Dazu schreibt Li:

Es wird die Methode der Textsortenanalyse von Swales verwendet. Die ausgewählten Fachartikel sind jeweils 30 englische und 30 chinesische Fachartikel. Dabei werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der beiden Einleitungen bezüglich deren Textsorten

analysiert. Die Ergebnisse zeigen an, dass die beiden Einleitungen von der Makrostruktur her dieselbe Struktur haben, aber bei den »steps (Handlungen)« doch Unterschiede aufweisen. (Li 2010: 110)

Loi & Evans (2010: 2818) führen einen Vergleich zwischen chinesischen und englischen Einleitungen erziehungswissenschaftlicher psychologischer Fachartikel durch. Dabei verwenden sie ebenfalls das CARS-Modell und kommen zu dem Ergebnis, dass beide nahezu dieselbe Textstruktur aufweisen, jedoch sei der Umfang jedes Abschnitts in den chinesischen Einleitungen geringer als in den englischen.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass sowohl in Taiwan als auch in China bei der Erforschung des wissenschaftlichen Schreibens oft das CARS-Modell verwendet wird. Dabei werden fast ausschließlich Analysemethoden angewendet, während Validierungsmethoden kaum Verwendung finden.² Zudem wurden kaum Vergleiche von Einleitungen zwischen chinesischen und deutschen Zeitschriftenartikeln vollzogen.

Deswegen werden im Folgenden deutsche mit den chinesischen Einleitungen verglichen. Dabei werden eine Reihe etablierter Forschungsmethoden kombiniert, die Move-Step-Analyse zur Analyse der Makrostruktur (Swales 1990), das CARS-Modell (ebd.), Diskursanalyse (Ehlich & Rehbein 1979), quantitative Analysen sowie die Validierungsmethode *Fisher's exact test* (Fisher 1922).

2 Statistische Ergebnisse erfordern Validierungsmethoden, um die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten und zufällige Fehler und Verzerrungen auszuschließen. Validierungsmethoden helfen dabei, festzustellen, ob die Daten signifikant und repräsentativ sind. Dadurch können die Zuverlässigkeit der Forschung erhöht und wissenschaftliche Entscheidungen unterstützt werden.

3 Forschungsmaterial und Forschungsmethoden

Im Folgenden werden das Forschungsmaterial dieser Untersuchung und deren Forschungsmethoden vorgestellt. Das Forschungsmaterial umfasst:

1. 45 deutsche Zeitschriftenartikel von LinguistInnen aus Deutschland.
2. 45 chinesische Zeitschriftenartikel von taiwanischen LinguistInnen.

Diese beiden Gruppen von Fachartikeln bilden jeweils ein Datenkorpus. Im Folgenden werden qualitative Methoden, Move-Step-Analysen sowie Diskursanalysen, quantitative Methoden mithilfe von SPSS und die Validierungsmethode *Fisher's exact test* herangezogen. Dabei werden gemäß der Move-Step-Analyse die Makrostrukturen, Handlungsschritte und Handlungen der Einleitungen beider Sprachen miteinander verglichen:

1. Zunächst werden durch die Move-Step-Analyse die Makrostrukturen der Einleitungen beider Sprachen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede qualitativ überprüft.
2. Anschließend wird mithilfe der Software SPSS festgestellt, wie häufig diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in aktuellen wissenschaftlichen Artikeln beider Sprachen auftreten und inwieweit sie repräsentativ sind.
3. Diese quantitativen Ergebnisse werden mittels *Fisher's exact test* daraufhin überprüft, ob die Unterschiede beider Sprachen signifikant und deren Zuverlässigkeit sichergestellt ist.
4. Des Weiteren wird mittels Diskursanalyse untersucht, zu welchem Zweck die Handlungen in Einleitungen verwendet werden.

Bei der Analyse werden Move-Step-Analyse nach Swales (1990) und Diskursanalyse nach Ehlich & Rehbein (1979) kombiniert, da beide sich funktional ergänzen. Durch die Makrostruktur, die die Move-Step-Analyse freilegt, kann man erschließen, wo und welchem Zweck die

Handlungen folgen, z.B.: »(Dt: 3a–o)Begründen, warum die Arbeit von Bedeutung ist« kommt im dritten Handlungsschritt vor und erfüllt den Zweck »Die Relevanz der Arbeit behaupten« (siehe Tabelle 1). Mittels der Diskursanalyse werden hauptsächlich die Hintergrundannahmen des wissenschaftlichen Textes analysiert. Anhand des Kommunikationszwecks des Verfassers werden sowohl seine Handlungen als auch seine Interaktionen nachvollzogen, um zu ermitteln, wie die VerfasserInnen mittels der Handlungen ihre Zwecke realisieren (siehe 4.2: Beleg 1 und 2).

Tab. 1: Makrostruktur der Einleitungen in deutschen linguistischen Artikeln (Huemer 2014: 124–125; 2016: 72–73)

	Handlungsschritte (Move)	Handlungen (Step) Die obligatorischen Handlungen sind mit »o« markiert.
1	An bestehende Forschung anknüpfen	(1a) Das zu untersuchende Phänomen beschreiben. (1b) Hintergründe darstellen (1c–o) Stand der Wissenschaft skizzieren
2	Einen Mangel ankündigen, den die Arbeit beseitigen soll (Etablierung der Nische)	(2a–o) Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen (2b) Den Beitrag früherer Studien erwähnen
3	Die Relevanz der Arbeit behaupten (Etablierung der Nische)	(3a–o) Begründen, warum die Arbeit von Bedeutung ist (3b–o) allgemein die Relevanz des Untersuchungsfeldes aufzeigen
4	Die Leistungen der AutorIn ankündigen (Besetzung der Nische)	(4a–o) Den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen (4b) Das Untersuchungsfeld einschränken (4c) Forschungsfragen/Hypothesen präsentieren (4d–o) Auf Theorien/Methoden/Daten verweisen (4e) Die wichtigsten Ergebnisse vorwegnehmen
5	Die Vorgehensweise skizzieren (Besetzung der Nische)	(5–o) Den Aufbau des Textes ankündigen

4 Empirische Untersuchung

4.1 Move-Step-Analyse mit Makrostruktur und quantitative Analyse

Das Forschungsverfahren umfasst die folgenden Arbeitsschritte (vgl. Abschnitt 3.2):

1. Zunächst werden durch die Move-Step-Analyse die Makrostrukturen der Einleitungen beider Sprachen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede qualitativ überprüft.
2. Anschließend wird mithilfe der Software SPSS festgestellt, wie häufig diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in aktuellen wissenschaftlichen Artikeln beider Sprachen auftreten und inwieweit repräsentativ bestimmte Phänomene sind. Mittels *Fisher's exact test* wird überprüft, ob die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen dem Standard entsprechen.

Tab. 2: Makrostruktur der Einleitungen in chinesischen linguistischen Artikeln (Chen 2019: 134)

Handlungsschritte (Move)		Handlungen (Step) Die obligatorischen Handlungen sind mit »o« markiert.
1	Etablierung des Forschungsbereiches	(1a-o) Wichtigkeit/Notwendigkeit des Forschungsbereiches (1b) Rechtfertigen [oder Rechtfertigung] des Forschungsbereiches
2	Etablierung einer Nische	(2a-o) Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung (2b) Rechtfertigen eigener Forschung mittels der Literatur oder Abgrenzung
3	Besetzung einer Nische	(3a-o) Zweck eigener Forschung (3b-o) Aufzeige der Anwendungsmöglichkeiten eigener Forschung

Beim Vergleich der Makrostrukturen der deutschen und der chinesischen Einleitungen werden hauptsächlich die obligatorischen Handlungen (*Steps*) analysiert, weil sie grundsätzlich in allen Einleitungen beider Sprachen vorkommen sollen. Die Gemeinsamkeiten beider Sprachen liegen in der deutschen Handlung (Dt: 4a-0) »den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen« und der chinesischen Handlung (Ch: 3a-0) »Zweck eigener Forschung«, welche beide dem Zweck der »Besetzung einer Nische« dienen. Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bestehen darin, dass zum Zweck »Etablierung der Nische« nur deutsche Einleitungen »(Dt: 2a-0) Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen« wollen, während zu demselben Zweck nur in chinesischen Einleitungen die »(2a-0) Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung« betont wird. Zum Zweck »Besetzung der Nische« tritt nur in deutscher Sprache die Handlung »(Dt: 5-0) Den Aufbau des Textes ankündigen« auf und dagegen im Chinesischen die Handlung »(Ch: 3b-0) Aufzeigen der Anwendungsmöglichkeiten eigener Forschung«. Es kommt nur im Chinesischen die Handlung »(1a-0) Wichtigkeit/Notwendigkeit des Forschungsbereichs« zum Zweck »Etablierung des Forschungsbereichs« vor. Dies kann daran liegen, dass diese Handlung in deutschen Abstracts schon vollzogen und dann in Einleitungen nicht wiederholt wird. Die obligatorischen Handlungen, für die sich keine entsprechenden Pendanten in der anderen Sprache finden lassen, werden nicht berücksichtigt. Hierzu gehören »(Dt: 1c-0) Stand der Wissenschaft skizzieren« und »(Dt: 3b-0) allgemein die Relevanz des Untersuchungsfeldes aufzeigen«. Die zuletzt genannte Handlung dient im Gegensatz zum Chinesischen nicht dem Zweck der »Etablierung des Forschungsbereichs«, sondern der »Nischenbesetzung«, und hat somit kein Pendant im Chinesischen.

Im Folgenden werden die Vorkommenshäufigkeiten der einzelnen Handlungen in beiden Sprachen analysiert. In Tabelle 3 werden die Zwecke (Handlungsschritte) »Etablierung des Forschungsbereichs«, »Etablierung der Nische« und »Besetzung der Nische« aufgeführt. Dabei werden nur die Handlungen aufgelistet, die als Realisierungsformen zur Erfüllung des jeweiligen Zwecks dienen und deren Häufigkeit

über 50,00% liegt. Die Tabelle soll verdeutlichen, welche repräsentativen Handlungen in Einleitungen vorkommen und welchem Zweck sie dienen. Im Folgenden wird zunächst auf die Handlungsschritte (Zwecke) eingegangen, beginnend mit dem ersten Handlungsschritt »Etablierung des Forschungsbereichs«. In deutschen Einleitungen ist der Handlungsschritt »Etablierung des Forschungsbereichs« nicht stark vertreten (siehe Tabelle 3). Im Gegensatz dazu kommt er in chinesischen Einleitungen häufiger vor (Tabelle 3: 95,56 %). Für die »Etablierung der Nische« in deutschen Textteilen dient hauptsächlich die Handlung »Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen« (77,78 %), während dieselbe Handlung in chinesischen Einleitungen nur in begrenztem Maße, nämlich bei 28,89 %, realisiert wird.

Tab. 3: Zusammenfassung der am häufigsten vorkommenden Handlungen und ihrer Zwecke in Einleitungen beider Sprachen

Handlungsschritt	Etablierung d. Forschungsbereichs	Etablierung der Nische	Besetzung der Nische
Handlungen in deutschen (DT) und chinesischen (CH) Einleitungen	DT	DT Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen (77,78%) Dagegen CH : 28,89%; p: 0,0001	DT Den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen (100,00%). CH : Zweck eigener Forschung (100,00%, p: 1,0000) Aufbaustruktur der Arbeit 78,89%) CH : 21,11%; p: 0,0006
	CH Wichtigkeit/Notwendigkeit des Forschungsbereichs (95,56%)	CH Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung (95,56%) DT : 26,67% p: 0,0001	CH Aufzeigender Anwendung eigener Forschung (80,00%) DT : 20,00%, p: 0,0001

Mittels *Fisher's exact test* wurde überprüft, ob die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen signifikant sind. Da hier der p-Wert 0,0001 beträgt, was kleiner als der Standardwert von 0,01 ist, ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachen signifikant. Im anderen Fall ist der p-Wert größer als der Standardwert und würde darauf hindeuten, dass der Unterschied zwischen beiden Sprachen nicht signifikant ist.

Zur »Besetzung der Nische« werden im Deutschen die Handlung »Den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen« (100,00%) und im Chinesischen die gleiche Handlung »Zweck eigener Forschung« (100,00%) ausgeführt. Dabei ist der p-Wert 1,000 und größer als 0,01, somit ist der Unterschied zwischen den beiden nicht signifikant. Zur »Besetzung der Nische« kommt im Deutschen die Handlung »Aufbaustruktur der Arbeit« in 78,89% der Fälle zur Anwendung, während sie im Chinesischen nur in 21,11% auftritt. Da der p-Wert 0,0006 kleiner als 0,01 beträgt, ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachen signifikant.

In chinesischen Textteilen hingegen dient zur »Etablierung der Nische« die Handlung »Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung« (95,56%). Im Gegensatz dazu findet sie in deutschen Textteilen selten Anwendung (vgl. Tabelle 3: 26,67%). Der p-Wert beträgt 0,0001, was dem Standard entspricht, und der Unterschied ist signifikant. Um denselben Zweck der »Etablierung der Nische« zu erreichen, wird in deutschen Textteilen stattdessen die Handlung »(2a-0) Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen« ausgeführt. Die Handlung »Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung« dient dem Zweck »Besetzung der Nische« und tritt in den chinesischen Einleitungen in 80,00% auf, während sie im Deutschen nur in 20,00% vorkommt. Da der p-Wert 0,0001 beträgt und kleiner als der Standardwert von 0,01 liegt, ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachen signifikant.

Zusammenfassend besteht die Gemeinsamkeit zwischen den deutschen und chinesischen Einleitungen darin, dass sie alle die Handlungsschritte »Etablierung der Nische« und »Besetzung der Nische« als Zweck realisieren, wobei die gemeinsame Handlung zur Besetzung der Nische, »den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen« im Deutschen

sowie »Zweck eigener Forschung« im Chinesischen mit voller Verwendung (100%) auftritt. Die Unterschiede zwischen den Einleitungen in den jeweiligen Sprachen liegen darin, dass sie unterschiedliche Handlungen zur »Etablierung und Besetzung der Nische« verwenden. In deutschen Textteilen dient vor allem die Handlung »Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen« zur »Etablierung der Nische« und »Aufbaustruktur der Arbeit« zur Besetzung der Nische. In chinesischen Textteilen hingegen dient die Handlung »Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung« zur »Etablierung der Nische«, und »Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung« zur »Besetzung der Nische«.

4.2 Diskursanalyse anhand der Belege

Wegen der Begrenztheit des Umfangs des vorliegenden Artikels werden hier lediglich die signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Sprachen mittels Diskursanalyse untersucht. Zudem werden nur die chinesischen Belege analysiert, die für europäische Leser weniger vertraut sind.

(Beleg 1) Wichtigkeit/Notwenigkeit des Forschungsbereichs

Hintergrund: In deutschen Zeitschriftenartikeln wird im Abstract auf die Notwendigkeit des Forschungsbereichs eingegangen, und dann in den Einleitungen lediglich auf die Literatur entsprechender Forschungsthemen verwiesen. Somit wird die Notwendigkeit des Forschungsbereichs in den deutschen Einleitungen nicht noch einmal betont. Im Gegensatz dazu wird sowohl in chinesischen Abstracts als auch in den Einleitungen auf die Notwendigkeit des Forschungsbereichs eingegangen. Im folgenden Beleg werden sowohl die Verwendungshäufigkeiten und Funktionen von Apps für digitales Lernen bei taiwanischen Studierenden untersucht. Zu Beginn der Einleitung wird auf die Wichtigkeit des digitalen Lernens eingegangen, das als Forschungsbereich für das Lernen durch Apps betrachtet wird:

(a) Die kontinuierliche Entwicklung von Cloud-Computing (vgl. Wernsing, 1999, 249) hat das Online-Lernen und computergestütztes Lernen zu einem integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gemacht. (b) Sowohl die Bereitstellung von audiovisuellem Material, Dialogen und Aussprache, Lesetexten..., bieten eine Vielzahl von Materialien und Möglichkeiten im Netzwerk, (c) die Lehrern und Studierenden eine Auswahl ermöglichen (Chen Ying-Hui 2016: 6).

Zu Beginn der Einleitung möchte die Verfasserin anhand der Notwendigkeit des Forschungsbereichs erläutern, wie wichtig ihr Forschungsthema ist. Da sie das digitale Lernen analysiert, geht sie zunächst auf die Bedeutung digitaler Ressourcen im Internet (wie der Clouds) und somit des digitalen Lernens ein. Durch die Charakterisierung von digitalem Lernen als *einem integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts* (a) möchte sie plausibilisieren, dass das digitale Lernen ein notwendiger Bestandteil des Lernens ist. Zudem verweist sie darauf, dass viele verschiedene digitale Lehrmaterialien existieren, die bereits in das Lernen integriert sind und das Lernen tiefgreifend beeinflussen (b–c). Dabei zitiert sie Literatur als Beleg für die Notwendigkeit ihres Forschungsbereichs sowie ihrer Forschung (a und b). Sobald die Notwendigkeit des Forschungsbereichs festgestellt ist, ist die Wichtigkeit ihrer Forschung gesichert, da ihre Forschung in diesem Forschungsbereich angesiedelt ist. Somit kann sie durch diese Etablierung des Forschungsbereichs dann nahtlos zu ihrem eigenen Forschungsthema über das digitale Lernen sowie Apps übergehen.

(Beleg 2) Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung

Hintergrund: Um den LeserInnen ein besseres Verständnis des Kontextes und der Beziehungen zwischen den Handlungen zu vermitteln, wird dieser Beleg aus demselben Fachartikel entnommen. Im Rahmen ihrer Einleitung erklärt die Verfasserin zunächst die Bedeutung des Internets als Infrastruktur sowie die Notwendigkeit des digitalen Lernens. Am Ende der Einleitung kehrt sie dann zur Anwendung des

digitalen Lernens zurück, um die Relevanz ihrer eigenen Forschung zu unterstreichen und ihre Forschungsergebnisse zu stützen.

(a) Digitales Lernen kann im Fremdsprachenunterricht vielfältig eingesetzt werden, beispielsweise durch EMail-Projekte zum Üben des Briefeschreibens und die Suche nach »authentischen Informationen« wie beispielsweise Nachrichtenberichten. (b) Im Fremdsprachenunterricht können auch sogenannte »Online-Projekte« durchgeführt werden (vgl. Donath, 1997, 33). (c) Die Entwicklung von Apps zum Download auf Smartphones für das Deutschlernen nimmt ebenfalls stetig zu. (Chen Ying-Hui 2016: 8).

Fast am Ende der Einleitung geht die Verfasserin zunächst auf die Vorteile des digitalen Lernens ein und verweist hierbei auf die Literatur zum digitalen Lernen. Die Literatur wird angeführt (Donath 1997: 33, siehe b), um zu belegen, dass das digitale Lernen auf das Deutschlernen größtenteils positiv wirkt. Somit wird ihrer eigenen Forschung über das digitale Lernen Bedeutung beigemessen. Daraufhin beabsichtigt sie, durch die Anwendung des digitalen Lernens im Unterricht zu erreichen, dass ihre Forschung positiv bewertet wird. Mithilfe des Prädikats *vielfältig eingesetzt werden* (siehe a) möchte sie andeuten, wie wichtig und nützlich das digitale Lernen ist, beispielsweise durch *Sprachaustausch per E-Mail und den Zugang zu authentischen Informationen über digitale Nachrichten* (siehe b). Zu Beginn der Einleitung wird das digitale Lernen lediglich in Form von Lehrmaterialien dargestellt, während am Ende der Einleitung dessen Anwendungsmöglichkeiten erweitert werden, indem es nicht nur in Form von Lehrmaterial, sondern auch als Aktivität im Unterricht dargestellt wird. Diese Anwendungen umfassen beispielsweise Briefschreibübungen per E-Mail sowie die Suche nach deutschen authentischen Informationen. Durch diese erweiterte Anwendung ihrer eigenen Forschung verspricht die Verfasserin eine Marktlücke zu füllen.

5 Fazit

Die meisten Studien vergleichen die gesamten Makrostrukturen von Einleitungen in verschiedenen Sprachen, die sowohl aus obligatorischen als auch aus fakultativen Handlungen bestehen. Die fakultativen Handlungen kommen nur in einigen, aber nicht in allen wissenschaftlichen Artikeln vor, variieren eventuell die Endergebnisse und werden hier nicht berücksichtigt. Im vorliegenden Aufsatz wurde daher der erste Versuch unternommen, nur die obligatorischen Handlungen der Makrostrukturen zwischen Einleitungen in deutscher und chinesischer Sprache zu vergleichen. Dennoch wurden signifikante Unterschiede zwischen diesen festgestellt. Somit könnte dieser Vergleich der obligatorischen Handlungen zwischen den Sprachen als Beispiel für eine präzise und ressourcensparende Forschungsrichtung dienen.

Gemeinsamkeiten zwischen den Einleitungen in beiden Sprachen hinsichtlich der Verdeutlichung des Zwecks im Rahmen des *Moves* »Besetzung der Nische«, manifestiert in der deutschen Handlung »(Dt: 4a-0) Den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen« und der chinesischen Handlung »(Ch.3a-0) Zweck eigener Forschung«. Wichtige Unterschiede bestehen darin, dass zur »Etablierung der Nische« nur in deutschen Einleitungen die Handlung »(Dt: 2a-0) Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen« zu finden ist, während zu demselben Zweck nur in chinesischen Einleitungen (2a-0) »Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung« vorkommt. Zum Zweck »Besetzung der Nische« findet sich nur in deutschen Einleitungen die Handlung »(Dt:5-0) Ankündigung des Textaufbaus«, während in chinesischen die Handlung »(Ch:3b-0) Aufzeigen der Anwendungsmöglichkeiten eigener Forschung« zu finden ist. Es kommt nur in chinesischen Einleitungen die Handlung »(1a-0) Wichtigkeit/Notwendigkeit des Forschungsbereichs« zum Zweck der Etablierung des Forschungsbereichs vor. Dies könnte daran liegen, dass diese Handlung in deutschen Abstracts vollzogen und dann in Einleitungen nicht wiederholt wird.

Auch für zukünftige Studien könnte es sich anbieten, statt der gesamten Makrostruktur nur die obligatorischen Handlungen zu untersuchen, um die Schreibstrategien in anderen Abschnitten wissenschaftlicher Artikel (wie etwa dem Forschungsstand und den Schlussteilen) präziser und effizienter zu identifizieren.

Literatur

- Bhatia, Vijay K. 1993. *Analyzing Genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Chen, Shing-lung. 2019. Pragmatische Ähnlichkeiten zwischen den Textteilen »Abstract«, »Einleitung« und »Forschungsstand« in deutschen und chinesischen linguistischen Artikeln. *Deutsche Sprache* 209(1). 125–151.
- Chen, Ying-Hui. 2016. Analyse von Apps für Deutsch als Fremdsprache – Formen, Inhalte und Funktionen. *Deutsch-Chinesische Hefte* 23. 5–47.
- Ehlich, Konrad. 1993. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In Alois Wierlacher, Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht & Kurt-Friedrich Bohrer (Hgg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 19, 13–42. München: iudicium.
- Ehlich, Konrad. 2005. Deutsch als Medium wissenschaftlichen Arbeitens. In Markus Motz (Hg.), *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 60), 41–51. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad & Angelika Steets. 2003. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1979. Handlungsmuster im Unterricht. In Rainer Mackensen & Felizitas Sagebiel (Hgg.), *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag*, 535–562. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Soziologie.
- Fandrych, Christian & Gabriele Graefen. 2002. Text commenting devices in German and English academic articles. *Multilingua* 21(1). 17–43.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmair. 2011. *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feak, Christine B. & John M. Swales 2011. *Creating Contexts: Writing Introductions across Genres* (Michigan Series in English for Academic & Professional Purposes 3). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

- Fisher, Ronald A. 1922. On the Mathematical Foundations of Theoretical Statistics. *Philosophical Transactions of the Royal Society A* 222(594–604), 309–368.
- Fluck, Hans-Rüdiger. 1996. *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Francke.
- Graefen, Gabriele. 2000. Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In Horst Dieter Schlosser (Hg.), *Sprache und Kultur*, 113–124. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Gruber, Helmut. 2010. Modelle des wissenschaftlichen Schreibens: Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien. Annemarie Saxalber & Ursula Esterl (Hgg.), *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, 17–40. Innsbruck: Studien Verlag.
- Gruber, Helmut, Markus Rheindorf, Karin Wetschanow, Martin Reisigl, Peter Muntigl & Christine Cinglar. 2006. *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: Eine empirische Untersuchung studentischer Texte* (Wissenschaftlich Schreiben. Analyse und Methode 1). Wien: LIT.
- Huemer, Birgit. 2016. Der wissenschaftliche Artikel in der germanistischen Linguistik als Modell für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Linguistik Online* 76, 67–84. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.76.2814>
- Huemer, Birgit. 2014. Der wissenschaftliche Artikel in der Disziplin germanistische Linguistik: Wissenschaftliches Schreiben im Deutschen und im Chinesischen. In *Sammelband zum Österreich-taiwanischen Symposium 2014*, 117–130. Kaohsiung: National Kaohsiung University of Science and Technology.
- Kretzenbacher, Leo & Harald Weinrich. 1995. *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Li, Huiyan. 2010. Kontrastiver Vergleich zwischen den englischen und den chinesischen Einleitungen in Sozialwissenschaftlichen Fachartikeln. *Journal of Chongqing University of Technology (Social Science)* 24(11). 110–114.
- Loi, Chek Kim & Moyra Sweetnam Evans. 2010. Cultural differences in the organization of research article introductions from the field of educational psychology: English and Chinese. *Journal of Pragmatics* 42. 2814–2825.
- Redder, Angelika (Hg). 2002. »Effektiv studieren«: *Texte und Diskurse an der Universität* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie – OBST, Beihefte 12). Duisburg: Gilles & Francke.
- Redder, Angelika. 2009. Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In

- Magdalène Lévy-Tödter & Dorothee Meer (Hgg.), *Perspektiven auf Hochschulkommunikation*, 17–44. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Şenöz-Ayata, Canan. 2012. Interkulturelle Wissenschaftskommunikation – dargestellt an Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften. *Linguistik online* 52(2). 23–38. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/6428/8868> (Abruf 13. Juni 2024).
- Shi, Shunliang & Xin Cai. 2010. Kontrastiver Vergleich zwischen den englischen und chinesischen Fachartikeln der Technik. *Journal of Xianning College* 30(3). 92–94.
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Swales, John. 2003. *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills: A course for nonnative speakers of English*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Szurawitzki, Michael. 2011. *Der thematische Einstieg: Eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel* (Duisburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft 85). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thielmann, Winfried. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Tzilinis, Anastasia. 2013. *Sprachliches Handeln im neugriechischen wissenschaftlichen Artikel: Ein Beitrag zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen*. Krottenmühl: Synchron.
- You, Li-ping. 2006. Analyse der Einleitungen der englischen akademischen Artikel anhand des CARS-Modells von Swales. *Journal of Yunnan Finance & Economic University* 22(2). 155–156.
- Zaleska, Maria. 2010. Schluss ohne Schlussfolgerungen? Schlussabschnitte sprachwissenschaftlicher Artikel im Vergleich. In Dorothee Heller (Hg.), *Deutsch, italienisch und andere Wissenschaftssprachen: Schnittstellen ihrer Analyse*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 151–179.

Forschungsvignetten

Eine randständige Textsorte im wissenschaftlichen Schreiben

Brigitta Busch*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 97 (2024): 221–235

Abstract

Der Beitrag setzt sich mit (auto)ethnographischen Vignetten auseinander, einer Textsorte, die im wissenschaftlichen Schreiben eine Randstellung einnimmt, im Zuge des sogenannten *affective turn* jedoch zunehmend auch in sprachwissenschaftliche Arbeiten Eingang findet. Damit stellen sich Fragen, die hier nur angerissen werden: Was vermag die explizite Hervorhebung einer selbstreflexiven Perspektive in Bezug auf den Forschungsprozess zu leisten? Wie haben sich Forschungsvignetten in anderen Disziplinen etabliert und wie fassen sie in der Sprachwissenschaft Fuß? In wieweit können sie im Sinne Helmut Grubers als eigenes Genre oder Subgenre wissenschaftlichen Schreibens gelten? Und welche Mittel stehen zur Verfügung, um erlebtes Geschehen für die Lesenden erfahrbar zu machen?

Schlagwörter: Forschungsvignette, wissenschaftliches Schreiben, Selbstreflexivität

* Brigitta Busch, Institut für Sprachwissenschaft, 1090 Wien, und Stellenbosch University, brigitta.busch@univie.ac.at.

1 Einleitung

Mein ständiger Begleiter in Lehrveranstaltungen und in der Betreuung von Qualifikationsarbeiten war das Buch *Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende*, das Helmut Gruber 2009 zusammen mit Birgit Huemer und Markus Rheindorf publiziert hat. Anders als der Untertitel mit Bescheidenheit suggeriert, ist es keineswegs nur ein Praxisbuch, vielmehr ist es das Resultat einer langjährigen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schreiben und insbesondere mit dem studentischen Schreiben. In meinem Beitrag beziehe ich mich auf Helmut Grubers umfangreiches Werk zur Schreibentwicklungs- und Wissenschaftssprachforschung (darunter Gruber 2010, 2016, 2019, 2020, Gruber & Huemer 2016). Den Fokus richte ich dabei nicht auf die zentralen Textsorten, die das wissenschaftliche Schreiben kennzeichnen, sondern auf solche, die im Verhältnis zum Haupttext eine Randstellung einnehmen. Weil sie sich stilistisch von diesem unterscheiden und sich manchmal auch in der graphischen Darstellung durch Rahmung oder Schriftwechsel abheben, können sie den Lesenden auf den ersten Blick wie Fremdkörper oder Findlinge erscheinen. Konkret geht es mir um die Textsorte (*auto*)*ethnographische Vignette*, die in Anthropologie und Ethnographie, in Gesundheits- und Bildungswissenschaft seit längerem einen festen Platz hat und in den letzten Jahren vermehrt auch in sprachwissenschaftliche Arbeiten Eingang findet.

2 Selbstreflexives Schreiben

Mit dem zunehmenden Interesse an ethnographisch orientierter Forschung in der Sprachwissenschaft und mit paradigmatischen Verschiebungen, die manchmal unter dem Begriff *affective turn* gefasst werden, tritt die Frage in den Vordergrund, wie mit der physischen und emotionalen Präsenz der Forschenden im Forschungsfeld und den daraus entstehenden Wechselbeziehungen umzugehen ist. Die verstärkte Tendenz, der Selbstreflexivität im wissenschaftlichen Schreiben einen Platz einzuräumen, zeigt sich auch an Qualifikationsarbeiten, die in den letzten Jahren am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

entstanden sind (z. B. Hassemer 2022; Kim 2024). Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass wissenschaftliches Schreiben als historisch gewachsene Praxis, wie Gruber (2016) ausführt, steten Veränderungen unterworfen ist.

Jonas Hassemer und Mi-Cha Flubacher (2020) haben sich in der WLJ (Nr. 85) (selbst)reflexiven Zugängen gewidmet und den Begriff der *prekären Ethnografie* geprägt, um zu verdeutlichen, dass ethnografisches Wissen in Auseinandersetzung nicht nur mit dem Forschungskontext, sondern auch mit den Erfahrungen der Forschenden produziert wird. Sie verstehen *Prekarität* in Anlehnung an Judith Butler (2009) als existentielle Vulnerabilität und grundsätzliche Abhängigkeit vom Anderen. Anhand von Beispielen aus ihrer eigenen empirischen Arbeit zeigen sie, dass gerade in Momenten, in denen sie ihre Rolle als Forschende als brüchig erleben und die eigene Verletzlichkeit erfahren – insbesondere die Positionierung als ethnisierten, gegenderten oder sexualisierten Körper –, ungleiche Machtverhältnisse und ideologische Zuschreibungen konkret greifbar werden. Solche Momente können, so führen sie aus, dann als *rich points* (Agar 1980) für weitere Analysen dienen, sofern die Selbstreflexion als ein diagnostisches Instrument zum Verstehen symbolischer Ordnungen und Machtverhältnisse betrachtet wird.

Hassemer und Flubacher (2020: 159) unterstreichen, dass es nicht darum geht, “sich selbst zum zentralen Erkenntnisobjekt zu machen”, sondern “darum, die eigene Positionalität für die Erkenntnis fruchtbar zu machen”. Dabei berufen sie sich auf die Forderung Bourdieus, wonach die subjektive Erfahrung einer rigorosen Analyse mit denselben Instrumenten zu unterziehen sei, die auch auf den Forschungsgegenstand angewendet werden:

Participant objectivation undertakes to explore not the ‘lived experience’ of the knowing subject but the social conditions of possibility – and therefore the effects and limits – of that experience, more precisely of the act of objectivation itself. (Bourdieu 2003: 282)

Schon 2009 schreiben Gruber, Huemer & Rheindorf unter dem Stichwort “Das Ich-Tabu”, dass es nicht darum geht “ob, sondern darum, wann und

wie die eigene Perspektive ausdrücklich in einen wissenschaftlichen Text einfließen kann” (2009: 69). Wie hartnäckig das Dilemma, in welcher Form die Wechselbeziehungen der Forschenden mit dem jeweiligen Forschungsfeld als produktiver Teil des Forschungsprozesses explizit gemacht werden sollen, sich durch ein Forscherleben ziehen kann, zeigt sich daran, dass Pierre Bourdieu seine Abschiedsvorlesung am College de France genau dieser Frage gewidmet hat. Diese Vorlesung wurde zuerst auf Deutsch unter dem Titel *Ein soziologischer Selbstversuch* (Bourdieu 2002) publiziert und erst anschließend auf Französisch, – in Anspielung auf René Magrittes bekanntes Pfeifen-Bild – versehen mit dem Epitaph *Ceci n'est pas une autobiographie*.

Die Auswirkungen der Präsenz und des Agierens der Forschenden im Feld sind ein Problem, das die Soziolinguistik seit ihren Anfängen beschäftigt, als Labov (1972) das Beobachterparadoxon in unsere Disziplin einführte. Nicht als ‘unsichtbare Beobachter:innen’, sondern als leiblich und emotional verfasste Wesen interagieren wir – oder intra-agieren wir, wenn wir der feministischen Wissenschaftstheoretikerin und Physikerin Karen Barad (2007) folgen – auf vielfältige Weise mit dem, was wir üblicherweise als *Feld* bezeichnen: durch unsere verkörperte Präsenz und unsere Handlungen; durch Diskurse, die uns sagen, wie wir uns im Feld verhalten sollen, d. h. wie wir unseren Forscher:innenhabitus performen sollen; und durch leiblich-affektive Resonanzen mit eigenen früheren Erfahrungen.

3 Zur Verwendung von Forschungsvignetten

Die Vignette ist eine Textsorte, die sich gut eignet, aus einer subjektiven Ich-Perspektive Momente im empirischen Forschungsprozess zu schildern, in denen man eine wie immer geartete Irritation erfahren hat, die zur Reflexion über die eigene Rolle und die Verstrickung im Forschungsfeld angeregt hat. Aber Vignetten sind dafür nicht die einzig mögliche Form. In dem oben zitierten Artikel (Hassemer & Flubacher 2020) platziert Mi-Cha einen Auszug aus ihren Feldnotizen in Form einer Vignette, während Jonas seine (Selbst)Beobachtungen in den Fließ-

text einbaut. Auch ist nicht jede Vignette, die in einem wissenschaftlichen Text aufscheint, notwendigerweise eine die eigene Position reflektierende. Vignetten können durchaus in verschiedenen Funktionen verwendet werden, etwa auch zur Schilderung von beobachteten Szenen (Kim 2024). So hat das internationale *Netzwerk Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung*, an dem das Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Wien beteiligt ist, einen phänomenologisch orientierten Zugang zur Unterrichtsforschung entwickelt, der darauf zielt, beobachtete Momente des Lernens aus erinnerter Perspektive für die Reflexion zugänglich zu machen (<https://vigna.univie.ac.at>). Von Forschungsteilnehmenden produzierte Texte können ebenfalls als Vignetten in Forschungsprojekte und wissenschaftliche Texte Eingang finden (Mashazi & Oostendorp 2022). Es kann sich dabei um elizitierte Texte handeln oder auch um solche, die in anderen Zusammenhängen verfasst und für das Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt wurden und erinnertes persönliches Erleben zum Inhalt haben.

Vignetten bringen also eine subjektive Perspektive auf das körperlich-emotionale Erleben von Forschenden bzw. Forschungsteilnehmer:innen ein, oft in der Form vorangestellter oder zwischengeschalteter kurzer Erzählungen oder poetisch verdichteter szenischer Präsentationen (Busch 2022). Bloom-Christen & Grunow (2022) geben aus feministischer Warte einen Überblick über die historische Entwicklung von Vignetten in ethnographischen Texten und verweisen auf die Vorreiterinnenrolle von forschenden Frauen wie Elsie Clews Parson (1922) oder Margaret Mead (1977). Im Mainstream seien Vignetten allerdings lange als effeminierte Textverschönerungen abgetan worden.

Ein früher Gebrauch von Vignetten wird auch dem kolonialismuskritischen Sozialanthropologen Max Gluckman (1940) zugeschrieben, der die Beschreibung konkreter sozialer Situationen, welche die Wechselbeziehungen zwischen professionellen Beobachter:innen und Teilnehmer:innen thematisieren, als zentrale Daten für die Analyse betrachtete. So beschrieb er beispielsweise im Detail eine Reihe von Situationen, die er im Gebiet des damaligen Northern Zululand an einem einzigen Tag des Jahres 1938 erlebt hatte. Clifford Geertz (1973), ein bedeutender Vertreter der interpretativen Ethnologie, stützte sich in seinen bekannten

Beobachtungen aus dem Jahr 1958 zum balinesischen Hahnenkampf an verschiedenen Stellen auf vignettenartige Erzählsequenzen. Beispielsweise schildert er Szenen wie sein Eindringen in die Lebenswelt eines balinesischen Dorfs und die damit verbundenen eigenen Gefühle der Unsicherheit und interpretiert diese Szenen im Sinne einer ‘dichten Beschreibung’. Der Bildungswissenschaftler Frederick Erickson (1985) befasste sich in einem Handbuchartikel mit narrativen Vignetten. Er weist ihnen rhetorische, analytische und Erkenntnis generierende Funktionen zu und charakterisiert sie folgendermaßen:

The narrative vignette is a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time. The moment-to-moment style of description in a narrative vignette gives the reader a sense of being there in the scene. (Erickson 1985: 102)

4 Die Vignette als Genre?

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht charakterisieren Rampton, Maybin & Roberts (2014: 4) Vignetten als “designed to provide the reader with some apprehension of the fullness and irreducibility of the ‘lived stuff’ from which the analyst has abstracted structure”. In einem aktuellen Artikel schreibt Angela Creese (2024: 6), dass das biographische und persönliche Narrativ eine mittlerweile solid etablierte Form ethnographischen Schreibens ist – “despite ongoing concerns that it is atheoretical, too subjective, uncritical, solipsistic, interiorised, and open to commodification”. Sie sieht die Forschungsvignette (*research vignette*) als eine Art Mini-Autoethnographie, nicht ganz Forschungsnotiz noch -tagebuch. Als eigenes, semi-konventionalisiertes Genre sei die Vignette, so Creese, zugleich evokativ und analytisch, persönlich und professionell. Creese führt zur Illustration vier Vignetten aus einem von ihr koordinierten internationalen Forschungsprojekt an. Diese unterscheiden sich erheblich in Form, Stil und Kommunikationsabsicht. Drei dieser Vignetten haben die Form eines persönlichen Narrativs, wobei eine den Text in

einer visuellen Darstellung veranschaulicht, die vierte nähert sich der Form eines Gedichts an. Alle jedoch verleihen, so Creese, einer Personalisierung, Ästhetisierung und Poetisierung der Beziehungen zwischen Forschenden und Anderen Ausdruck.

Angesichts dieser Heterogenität scheint die Frage berechtigt, woran sich ein Text als dem Genre *Vignette* zugehörig erkennen lässt. Gruber (2019: 56) schreibt:

[G]enres are abstractions [...] which can never be found empirically in the 'real world'. Only single (situated) instantiations of genres occur in communicative interaction. This means that each realization of a genre always displays the characteristics of the ideal type it instantiates (otherwise it could not be identified as a realization of the respective genre) but that it also shows features of individual variation which reflect the influence of the concrete communication situation.

Als eine, zumindest in der Sprachwissenschaft, emergente Textsorte unterliegt die (selbst)reflexive Forschungsvignette erst einer verhältnismäßig geringen Konventionalisierung, wobei gerade diese Offenheit Raum für innovative, experimentelle Darstellungsformen schafft. Dennoch lassen sich versuchsweise einige Elemente festmachen, die diese Textsorte 'idealtypisch' kennzeichnen: Die Forschungsvignette stellt im Sinne von Grubers (2016) Genredefinition eine situierte rhetorische Antwort auf eine Herausforderung dar, nämlich jene, die eigene (emotionale) Involviertheit und Positionalität offenzulegen und für die Forschung produktiv zu machen. Sie greift auf eine in der Vergangenheit erlebte Szene oder Episode zurück, die in Verbindung mit den damit assoziierten sinnlichen Wahrnehmungen und emotionalen Resonanzen im Prozess des Erinnerns (eventuell unter Zuhilfenahme von Bildern, Artefakten, Aufzeichnungen usw.) reaktualisiert wird. Sie verfolgt (wieder im Sinn von Grubers Genredefinition) einen bestimmten kommunikativen Zweck, nämlich die Lesenden kognitiv, sinnlich und affektiv in die geschilderte Situation 'hineinzuziehen', in ihnen eine Resonanz zu erzeugen. Sie bedient sich dazu bestimmter sprachlich-rhetorischer Mittel, darunter jener der Literarisierung, Ästhetisierung und Poetisierung, gelegentlich

auch einer (explizit gemachten) Fiktionalisierung. Und schließlich erfüllt sie im Forschungszusammenhang bestimmte, ihr zugeordnete Funktionen, beispielsweise jene, die Analyse durch einen anders gearteten Typus von empirischem Material zu bereichern oder die Komplexität, Ambiguität und Widersprüchlichkeit gelebter Situationen zu veranschaulichen.

Forschungsvignetten sind von daher vielleicht am ehesten in ihrem Verhältnis bzw. im Kontrast zu dem sie umrahmenden wissenschaftlichen Text als Genre oder vielleicht besser, als Sub-Genre (Bloom-Christen & Grunow 2022) zu verstehen: Sie verhalten sich zum sie umgebenden Text gewissermaßen ähnlich wie Foucault (1967) Heterotopien als Gegenorte zu dem sie umgebenden Raum versteht, in dem alle darin vorkommenden realen Orte gleichzeitig repräsentiert, in Frage gestellt und umgekehrt werden. Bloom-Christen & Grunow (2022) versuchen, eine Reihe präskriptiver Qualitätskriterien für eine gute ethnographische Vignette zu definieren und diskutieren sie im Spannungsverhältnis zwischen protokollarischer Aufzeichnung und Fiktion, zwischen Partikularität und Abstraktion, zwischen Denken und Emotion, zwischen Sagen und Zeigen (im Sinne von Wittgenstein).

5 Szenische Verdichtung

Mit Vignetten anderer Art, nämlich jenen ganzseitigen Bildtafeln, die Diderots und d'Alemberts (1762) Enzyklopädie des 18. Jahrhunderts illustrieren, beschäftigte sich Roland Barthes (1964/1980). Dennoch helfen seine Überlegungen dabei, die spezifische Funktionsweise ethnographischer Vignetten besser zu verstehen. Die Bildtafeln der Enzyklopädie sind in der Regel in zwei Teile gegliedert: der untere Teil zeigt einzelne Objekte wie Werkzeuge, der obere Teil, die Vignette, zeigt dieselben Objekte, aber als Teil einer lebendigen Szene, die sich als inszeniertes *tableau vivant* in einer Werkstatt, einem Laden, einem Bauernhof abspielt. In Anlehnung an die Terminologie der strukturellen Linguistik stellt Barthes fest, dass der untere Teil, der die Aufgabe hat, das Objekt zu 'deklinieren', der paradigmatischen Achse entspricht, der obere Teil, in

dem die Objekte durch Kontiguität mit anderen Objekten verbunden sind, der syntagmatischen Achse.

Betrachten wir eine dieser Tafeln genauer, zum Beispiel jene mit dem Titel 'Landwirtschaft, Pflügen' (Abb. 1). Im unteren, paradigmatischen Teil, sind landwirtschaftliche Geräte, und zwar zwei verschiedene Pflüge, zu sehen, im oberen Teil, also der Vignette, im Vordergrund die beiden Pflüge bei der Feldarbeit. Im Mittelgrund sind wiederum Menschen bei der Feldarbeit dargestellt, nämlich beim Säen, Eggen und Walzen, also jenen Schritten der Feldbestellung, die dem Pflügen nachfolgen. All diese Aktivitäten sind in eine imaginierte Szenerie eingebettet, die für das Verständnis der technischen Seite des Pflügens unwesentlich ist, aber die typische Atmosphäre eines Herbsttages zur Zeit des Pflügens wiedergibt: windgepeitschte Bäume, Wolken, zufällig Vorbeikommende, die auf den Alltagscharakter der Szene deuten, eine Burgruine, eine Windmühle als Anspielung auf die künftige Verwendung des Getreides. Durch ihre Inszenierung und Verdichtung bilden all diese disparaten Elemente die Gestalt einer bukolischen, romantischen Szene, die geeignet ist, in den Augen eines (als dem städtischen Bürgertum zugehörig) vorgestellten Publikums eine emotionale Reaktion auszulösen. Die Vignette ist durchdrungen von Ideologien des 18. Jahrhunderts über die Beherrschung der Natur auf der einen Seite und die Romantisierung des Landlebens auf der anderen.

Barthes führt aus, dass der untere Teil der Bildtafeln auf unmittelbare Verständlichkeit abzielt, während sich die mit vielfacher Bedeutung aufgeladene Vignette wie ein Rebus, ein Bildrätsel darstellt: "The vignette has the riddle's actual density: all the information must turn up in the experienced scene" (1964/1980: 30). Die Vignette ist, so Barthes, ein Bedeutungskondensat, ihre Funktion besteht weniger darin, neue Informationen zu geben, als vielmehr darin, eine wiedererkennbare Szene oder Erfahrung aufzurufen, um zu demonstrieren, dass "meaning is completed only when it is somehow naturalized in a complete action of man [sic!]" (ebd.). Die Vignette in der Enzyklopädie – und in ähnlicher Weise die ethnographische Vignette – verfolgt zwar eine demonstrative Absicht, aber sie schwingt Barthes zufolge weit über diese Absicht hinaus:



Abbildung 1: Tafel *Agriculture, Labourage* (Diderot & d'Alembert 1762: 19; Bildquelle: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/148358> [Abruf am: 23. 07. 2024])

“[T]his singular vibration is above all an astonishment”, poetisch ist die Vignette durch ihren Bedeutungsüberschuss (Barthes 1964/1980: 35).

Was Barthes anhand der Enzyklopädie-Vignetten ausführte, lässt sich für eine Betrachtung von ethnographischen Forschungsvignetten, wie sie zunehmend auch in linguistischen Texten zu finden sind, fruchtbar machen. Während das, was Barthes die paradigmatische Achse nennt, dazu geeignet ist, Teilaspekte eines Geschehens analytisch zu betrachten, stellt die syntagmatische ein Geschehen als ein Ganzes in einem Lebenszusammenhang dar, an dem die Forschenden nicht nur kognitiv, sondern auch als leiblich und emotional erlebende Subjekte teilhaben und sich als solche zu erkennen geben. Auch die Forschungsvignette ist eine Art Bedeutungskondensat, insofern als sich verschiedene Momente des Erlebens zu einer Szene (oder Episode) verdichten können, die bis zu einem gewissen Grad mehrdeutig bleibt. Sie kann dazu dienen die eigene Positionierung im Feld oder den eigenen Bezug zu einem Thema, das sich im Forschungsprozess als relevant gezeigt hat, zu verdeutlichen. Aus vielen möglichen Episoden oder Szenen wählen oder kondensieren Schreibende eine, die andere, ähnlich gelagerte Momente mitdenkt, und arrangieren sie rhetorisch in einer Weise, die darauf zielt, bei den Lesenden Erfahrungsresonanzen hervorzurufen. Bloom-Christen & Grunow (2022: 2) sehen Forschungsvignetten als manifesten Teil des *affective turn*, dem es nicht nur darum geht, gelebte Affekte vom Feld aufs Papier zu transportieren, sondern auch darum, solche Affekte bei den Lesenden zu evozieren.

6 Ausblick

In der universitären Lehre, insbesondere in der Pädagog:innen-Bildung, werden öfter biographische Zugänge herangezogen, um die Reflexion über eigene Sprachlern- und Schreiberfahrungen oder andere mit Sprache verbundene Themen anzuregen (Kramsch 2009, Canagarajah 2020). Texte, die aus solchen Schreibaufforderungen resultieren, können die Form von kurzen Vignetten über erinnerte Vorfälle oder von ausführlichen Sprachbiographien annehmen. In meinen eigenen Lehrveranstal-

tungen baue ich seit vielen Jahren Sequenzen ein, die den Studierenden Gelegenheit geben, über ihr Spracherleben zu reflektieren und damit verbundene Sprachideologien und Sprachpraktiken zu identifizieren und zu analysieren (Busch 2006). Es handelt sich um kürzere Texte, sogenannte Spracherlebnisse, also um 'dichte', atmosphärische Beschreibungen einer erlebten Szene, die sich dem Gedächtnis eingepägt hat. In der Regel widmen sich die Studierenden – manchmal nach anfänglicher Verwunderung über die im akademischen Umfeld eher ungewohnte Schreibaufforderung – dieser Aufgabe mit persönlichem Engagement und mit Vergnügen am Erproben literarischer Techniken. Im Feedback wird nicht selten zur Sprache gebracht, dass die Schreibenden über die Reflexion des eigenen Erlebens einen konkreten Zugang zu soziolinguistischen Problemstellungen finden konnten. Ähnlich, wie es im *Writing-Across-the-Curriculum-(WAC)-Ansatz* (Gruber 2010: 15) postuliert wird, scheint das Verfassen persönlicher Texte eine Einübung in die Darstellung der eigenen Perspektive in wissenschaftlichen Texten zu fördern. Daher scheint es mit sinnvoll, der vielleicht marginal erscheinenden Textsorte Vignette einen Platz in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik einzuräumen.

Literatur

- Agar, Michael H. 1980. *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Orlando [etc.]: Academic Press.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barthes, Roland. 1964/1980. The plates of the encyclopedia. In Roland Barthes, *New critical essays*, 23–39. New York: Hill and Wang.
- Bloom-Christen, Anna, & Hendrikje Grunow. 2022. What's (in) a vignette? History, functions, and development of an elusive ethnographic sub-genre. *Ethnos: Journal of Anthropology*. 1–17.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre. 2003. Participant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 9(2). 281–294.
- Busch, Brigitta. 2006. Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations. In Brigitta Busch, Aziza Jardine, & Angelika Tjoutuku (Hgg.), *Language biographies for multilingual learning* (Occasional Papers 24), 5–17. Cape Town: PRAESA.
- Busch, Brigitta. 2022. A few remarks on working with auto-socio-bio-ethnography. In Judith Purkarthofer & Mi-Cha Flubacher (Hgg.), *Speaking subjects: Biographical methods in multilingualism research*, 290–303. Bristol: Multilingual Matters.
- Butler, Judith. 2009. *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso.
- Canagarajah, Suresh. 2020. *Transnational literacy: Autobiographies as translanguaging writing*. London, New York: Routledge.
- Clews Parson, Elsie (Hg.). 1922. *American Indian life*. New York: G. W. Huebsch.
- Creese, Angela. 2024. The humanism of the other in sociolinguistic ethnography. *Applied Linguistics Review*, online version. 1–23. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0086>.
- Diderot, Denis & Jean Le Rond d'Alembert (Hgg.). 1762. *Recueil de planches, sur les sciences, les arts libéraux, et les arts mécaniques : avec leur explication*. Bd. 1. Paris: Briasson [etc.]. Digitalisat: https://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die_-_Planches_-_Volume_1 [Abruf am: 22. 06. 2024].
- Erickson, Frederick. 1985. *Qualitative methods in research on teaching* (Occasional Paper No. 81). East Lansing: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Foucault, Michel. 1967. *Of other spaces, Heterotopias*. <https://foucault.info/doc/documents/heterotopia/foucault-heterotopia-en-html> [Abruf am: 23. 07. 2024].
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gluckman, Max. 1940. Analysis of a social situation in modern Zululand. *Bantu Studies* 14(1). 1–30.
- Gruber, Helmut. 2010. Modelle des wissenschaftlichen Schreibens: Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien. In Annemarie Saxalber

- & Ursula Esterl (Hgg.), *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, 9–31. Innsbruck: Studienverlag.
- Gruber, Helmut. 2016. Austria. In Otto Kruse, Madalina Chitez, Brittany Rodriguez & Montserrat Castelló (Hgg.), *Exploring European writing cultures: Country reports on genres, writing practices and languages used in European higher education* (Working Papers in Applied Linguistics 10), 24–35. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1056/5/Working%20Papers%20in%20Applied%20Linguistics%20Nr.%2010.pdf> [Abruf am: 23.07.2024].
- Gruber, Helmut. 2019. Genres, media, and recontextualization practices: Re-considering basic concepts of genre theory in the age of social media. *Internet Pragmatics* 2(1). 54–82.
- Gruber, Helmut. 2020. Die deutschsprachige Schreibwissenschaft unter interkultureller Perspektive: Vorschläge für ein Forschungsprogramm. In Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Melanie Brinkschulte, Sabine E. Dengerscherz, Katrin Girgensohn & Carmen Mertlitsch (Hgg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*, 65–85. Wien: Böhlau.
- Gruber, Helmut, Birgit Huemer & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Gruber, Helmut, & Birgit Huemer. 2016. Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(2). 82–100. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/05>.
- Hassemer, Jonas. 2022. *Languaged work/ers: An ethnography of linguistic labour and professional selves in refugee support work*. Phil. Diss. Universität Wien: Institut für Sprachwissenschaft.
- Hassemer, Jonas & Mi-Cha Flubacher. 2020. Prekäre Ethnographie: Zur Rolle von Prekaritätserfahrungen im ethnographischen Erkenntnisprozess. *Wiener Linguistische Gazette* 85. 157–182.
- Kim, Taegu. 2024. *Soziale Positionierungen auf dem Bindestrich: Eine soziolinguistische Untersuchung zu Sprachideologien und Identitätskonstruktionen von Deutsch-Koreaner*innen in Sprachbiografien*. Phil. Diss. Universität Wien: Institut für Sprachwissenschaft.

- Kramersch, Claire. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.
- Mashazi, Sima & Marcelyn Oostendorp. 2022. The interplay of linguistic repertoires, bodies and space in an educational context. In Judith Purkarthofer & Mi-Cha Flubacher (Hgg.), *Speaking subjects: Biographical methods in multilingualism research*, 139–162. Bristol: Multilingual Matters.
- Mead, Margaret. 1977. *Coming of age in Samoa: A study of adolescence and sex in primitive societies*. Middlesex: Penguin Books, Pelican Books.
- Rampton, Ben, Janet Maybin & Celia Roberts. 2014. *Methodological foundations in linguistic ethnography* (Tilburg Papers in Culture Studies 102). Tilburg: Tilburg University. https://research.tilburguniversity.edu/files/30479719/TPCS_102_Rampton_etal.pdf [Abruf am: 23. 07. 0204].

Recontextualizing Through Gestures

Modifying the Interactional Spaces in Hybrid Communicative Contexts

Ying Tong*/Chaoqun Xie†

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Department of Linguistics
University of Vienna
Issue 97 (2024): 237–264

Abstract

In today's vibrant society, digitally-mediated communication has become a natural part of our everyday life and work communication. In this study, we explore the gestures the interactants deployed in their face-to-face communication to modify their interactional spaces in a hybrid digital-physical context. The effects of these practices will be analyzed through the lens of recontextualization, which assists interactants in making meanings and reaching their communicative aims. The data were collected from six 45-minute video recordings of six groups (consisting of 4–6 undergraduate sophomores per group) engaged in task-based interactional discussions during a reading class. We have identified three

* Ying Tong, School of Foreign Languages, Nanjing Xiaozhuang University, Nanjing, Jiangsu, China, ketytong@me.com.

† Chaoqun Xie, Institute of Discourse Pragmatics, Zhejiang International Studies University, Hangzhou, China, chaoqunby@hotmail.com (Corresponding author).

types of gestures, performed either by hand or by fingers, that modify group members' interactional spaces in their meaning-making process. Our discussions aim to enrich the semiotic resources that underline the foundation of recontextualization, thereby expanding its theoretical reach in the highly evolving digitally-mediated world.

Keywords: recontextualization, hand gestures, AI-assisted face-to-face communication

1 Introduction

It has widely been accepted that gestures accompanying speech feed into the multimodal constitution of information. They are a sophisticated aid to both thinking and communicating. A wide body of interdisciplinary research has pointed to its prominent status in face-to-face communication (cf. Olza 2024). These improvised yet social-culturally embedded gestures have been explored in relation to speech at various discourse levels (cf. Chen & Adolphs 2023). For example, gestures reinforce the meaning of the accompanying verbal utterances and disambiguate certain lexical items. Gestures also contribute to the transition and cohesion across turns at talk (Belhiah 2013). Studies using conversation analysis are informed by insights from sociolinguistics (e. g., Bucholtz and Hall 2016), cognitive linguistics (cf. Cuffari 2011; Cienki 2016, 2017) and psycholinguistics (cf. Morett 2018) to explain how gestures both reflect and shape interlocutors' thoughts and acts.

In an age of tech-infused networked society, face-to-face communication inevitably get laminated and mediated by various digital interfaces. This hybrid communicative context leads to our gestured interactions being capable of taking place across different spaces, blurring the boundaries between online and offline, private and public, as well as one-on-one and one-to-many. In this interconnected world, our gesticulations could take on more nuanced meanings across different interactional spaces. However, despite a burgeoning body of studies concerning the verbally-embodied resources intertwinement in digitally afforded communicative context (cf. Vanttinen and Kääntä 2024), this fascinating

hybrid of gesture-com-digital communication remains relatively under-explored. To our knowledge, while large quantities of work have been done concerning pragmatic use of gestures among children (e. g., Kelly 2001; Bucciarelli et al. 2003; Guidetti 2002; Kirk et al. 2011), disabled people (cf. Baron-Cohen 1988; Goodwin 2012) or in human-computer interactions (cf. Kopp and Wachsmuth 2010), only very limited discussions pertaining to this manner of communication are conducted in the studies of developing L2 interactional competence (e. g. Balaman and Sert 2017) or computer-supported cooperative activities (e. g. Due and Toft 2021), albeit in passing.

This paper explores gesticulation in the tech-infused world, striving to enrich our understanding of multimodally constructed interpersonal meanings by exclusively examining gesticulations used in cooperative activities. Gestures examined in this study are not stereotypic hand movement that encodes a clearly recognized meaning. With the talks accompanying them, gestures under study obtain an accessible sense. How then do the gestures modify the interactional spaces in multi-layered communicative contexts and how then, are the recipients able to understand the gestures?

In what follows, the relevant literature on gestured interactions is reviewed (Section 2) to set the stage for the perspective of recontextualization (Section 3) that may offer insights into our spontaneous construction of interpersonal meaning. Data for the exploration are presented (Section 4) and analyzed (Section 5) to legitimize the new approach in a digitally supported context. In conclusion (Section 6) we propose that this new perspective on gesticulation may benefit both fields in meaning generation and comprehension.

2 Gesticulations

Studies concerning gestures in everyday use are referred to as *gesticulation*, “the motion that embodies a meaning relatable to the accompanying speech” (McNeill 2006: 299). Gesticulations have properties unlike language: they synchronize with co-expressive speech. As such they are

different from sign language, body language¹ or other embodied mimetic performance.

The relationship between speech and gesture is reciprocal – they interact with one another in order to create a precise and vivid understanding. When gestures express information redundant with speech, they contribute to successful comprehension (Goldin-Meadow & Alibali 2013).

It has been long established that gestures have referential and pragmatic functions as per the accompanying utterance (Kendon 2004). Referential functions can be realized in two ways: a) providing a representation aspect of the content of an utterance by *acting out*; and b) contributing to the propositional content of an utterance by *pointing*. The technical part of representation distinguishes *modeling*, *enactment* and *depiction*. In modeling, hands, for example, are shaped in a way to bear some relationship to the shape of the object being referred to; in enactment, hands are used to act out an actual pattern of an action being referred to; and in depiction, hands are used to sketch an object in the air.

Recognizing the gestured representations requires an understanding of the social-cultural norms from which those gestures are widely used, while contexts, of which those gestures are a part, offer a much more specific reading of a gesture *in situ*. Some gestures provide expressions parallel to the meaning of the words in the utterance, while others refine or qualify the verbally conveyed meanings. Yet in other cases, gestures can provide aspects of reference not presented at all in the verbal components.

Here, the discussion of referential functions presupposes communicative intentions that could not be understood without taking into account the interlocutors who initiate them in the first place. Gestured interaction relies heavily on cultural nuances and individuals' engagement in recognizing, interpreting and possibly responding to these actions so

1 Body language encompasses the part of non-verbal communication whereby the speakers may send unintentional messages about themselves and thus broader in range than gesticulation (cf. Abner et al. 2015).

that effective communication of information, emotions and intentions could be realized.

It is imperative to acknowledge that any referential functions have a pragmatic aspect to it. Kendon (2004: 359), in making such a distinction, also proposes that the pragmatic aspects of gestures lie in their purposes of indicating the act speakers are engaged in, their stances towards the act and their way of structuring the discourse to make the act ostensible. Thus, when referential function is in action, the speakers are at the same time displaying their pragmatics associated with it: their attitudes, intentions, evaluations, stance and alignment, as well as their being interactive by navigating the turn-taking (Abner et al. 2015).

Other studies on how gestures function pragmatically conceive them as set of modes of bodily action to structure and understand the world. Gestures serve communication activities by aligning people and the material-perceptual-cognitive ecology of the situated world within which they interact (cf. Streeck 2006). Such alignment reveals a rich potential of gestures beyond structuring turn-taking narrative. For example, experimental studies have proved that gesture in itself is psychologically relevant and salient for the audience, and gesticulations have a direct influence on interpersonal evaluation in terms of one's competence and social influence (Maricchiolo et al. 2009), as well as effective communication of information (cf. Morret 2018). To be more specific, it can help interlocutors get the irony of an utterance and serve as metapragmatic acts (cf. Hübler 2007). It helps the speakers make predictions of the acts of both themselves and others (Wilson 2024).

In this study, we want to add that when the communicative context is laminated and a hybrid of different interactional spaces, gestures function to modify the interactional space and get on recontextualized meanings, a point we now turn to.

3 Recontextualization and interactional space

In the tech-mediatised environment, context is a dynamic unfolding process accomplished through the ongoing structuring of the talk, the

participation framework, interactional spaces and the material world. It is important to recognize that our interactional space goes beyond the physical presence of material objects. The interactions among the material as well as the social and psychological worlds of the interlocutors exert great influence on the communication dynamics. Within this multi-layered environment, our attention plays a crucial role in orienting us towards different aspects of communication, enabling certain actions and rendering others (im)possible.

In an environment that is increasingly media-rich, our attention, both as a cognitive and social construct, faces challenges. The abundance of information and stimuli across different interactional spaces can strain our cognitive capacity, posing a potential obstacle to smooth communication. As we navigate these interactional spaces, we engage in a multimodal negotiation of interpersonal meanings that orient towards a delicate balance between information consumption and cognitive processing. This negotiation involves both verbal and non-verbal elements, such as gestures, which serves as linguistic enactments of collaborative sense-making.

Gestures accompanying speech are integral to the process of tracking and interpreting emerging meanings across different interactional spaces, both for the speakers and the present others participating in the ongoing talk. This kind of reasoning is grounded in the understanding that recontextualization is a ubiquitous discursive practice, where meanings are continuously shaped and reshaped through the interplay of various contextual factors.

As Gruber (2019) has observed, recontextualization can manifest in myriad forms and serve diverse functions. One fundamental form of recontextualization is discourse representation, often achieved through direct and indirect quoting. For instance, quoting in emails can enhance coherence and provide contextual clarity to the message conveyed (Gruber 2017).

Sociopragmatic discourse analysis views recontextualization as the process of embedding one discourse element into another, during which the embedded element's meaning is frequently transformed (van Leeuwen 2008). In our multimodally constructed human world, dis-

course elements extend beyond a text-based one. Prosodies, gestures, or even material objects can be considered legitimate discourse elements. These elements, much like text, can undergo significant meaning transformations and factor into interlocutors' meaning-making process.

In the following section, empirical evidence will be presented to illustrate how gestures can enact recontextualization within conversation. The recontextualization not only sustains the ongoing activity, but also contributes to the emergence of new meanings, demonstrating the dynamic nature of communicative context. Gesticulations seen through this theoretical lens are strategic molding of situations (Weizman 2023) by way of modifying the interactional spaces.

4 Data

The corpus involves six 45-minute video recordings of six groups (six undergraduate sophomores per group) when they were conducting task-based interactional discussions in reading class. The final task for each team was a piece of news feature and the in-class discussion activities were organized in October, 2023. These recordings were done by themselves with the understanding that their discussion activities would be archived for research on AI assisted learning.

Based on the tenets of conversation analysis, a careful thorough watching of the corpus is conducted to look for segments of embodied practices whereby interlocutors rely heavily on gesticulation to express themselves. Gestures in the study are spontaneous movement of the hands and fingers.

Through the lens of recontextualization, three types of gesticulation in which hand gestures were deployed in multiparty communication in the hybrid context were isolated. These three types of cases are of analytical interest for they reflect the established dimensions of gesticulations (McNeill 1992), namely *iconicity*, *metaphoricity*, *deixis* and *beats*, but with a tinge of *space mix*.

To be more specific, they bear formal resemblance to events or objects that have already been recontextualized in various settings (Scenario a);

Metaphorically wise, they convey at a meta-level not abstract meanings, but concrete ones as if the interactional space had been shifted (Scenarios b–d); they reflect a prime effect that gesticulations beget gesticulations. That is, once an interlocutor starts using hands to talk, the co-present others would act likewise so that a specific interactional space is co-created within the on-going conversation for interlocutors to gesticulate (Scenario e).

Evidentially in each scenario, different dimensions would juxtapose with each other in the process of meaning construction. But by locating and highlighting the trajectories and functions of one dimension of gestures in specific activities, we are able to discover what resources interlocutors use to find its sense and relatedly, how such recontextualized multimodal meaning is consequential for the ongoing activities (Goodwin and Goodwin 1998). All the participants were pseudonymized and the multimodal transcription was adapted from the conventions of Mondada (2018).

5 Gestures for recontextualization in a hybrid context

The following discussion scenarios all took place in an environment where teammates sat in a half circle with their personal computers directly in their front. These teammates' physical positioning to each other was set in such a way that they could easily sense and observe each other's movements without much ado and have a clear view of their AI-assisted computers. These scenarios were categorized in relation to their different fashion of recontextualization.

5.1 Type I: Iconic gestures recontextualized

5.1.1 Scenario a. "Share it in our group chat"

The first isolated scenario occurred at the initial warm-up stage of a team discussion when the teammates were activating their individual AI assistants. It was their first time to know each other's computer configuration. Thus, the task-based discussion began with exchanges of

the choices over personal AI and its installment. The verbal transcript started when the boy in suit (C) shared his version of AI while the visual captures were the target phenomenon of gesticulation. The places of the target gestures are marked with # highlighted in grey (*sic passim*).

C: 这个是要买的 (0.6) 两年只要20块
this be need buy (particle) two year only need 20 (unit)

You need to pay for this. Only 20 RMB for two years.

Z: 这么便宜啊
so cheap (particle)
So cheap!

M: #发群里,,,#
send group inside

Share it in our group chat.

*raises hands and positions in the shape of a right angle , , *

fig # fig. 1



fig. 2



Z: # (0.2) ...发群里#,,,#
send group inside

Share it in our group chat.

\$raises hands and positions in the shape of a right angle\$

fig # fig. 3



fig. 4



fig. 5



Iconic gestures are defined as exhibiting a close formal relationship to what is semantically conveyed in speech. The target gesture here is iconic in the sense that it conveys the physical affordance of a concrete action (fig. 1): The two hands were positioned to form the shape of a right angle, resembling a common practice in primary school classrooms.

Typically, pupils in China are disciplined to fold their arms on desks while following lectures. Whenever they want to answer the teacher's questions or make a request, they need to first raise one of their folded arms to get the teacher's attention. Only when they are acknowledged can they proceed with their intended acts. Thus, this gesture indexes a power hierarchy and social distance between the interlocutors.

Interestingly, this gesture has evolved into a meme, popularized by a leading actress in China who performed it during a TV interview. The interview went viral, sparking heated discussion and the creation of meme videos on social media.² As a result, young people, Generation Z in particular, parody this gesture in their offline interactions to demonstrate a certain in-group identity, where the unconventional meaning is only accessible to the people 'in the know'.

In our clipped scenario, Y initiated this gesture to mitigate the face-threatening nature of her request. The request was imposing because it risked putting C under official sanctions, threatening his credibility as a student and possibly as a future employee. Additionally, the interactional space was semi-public, involving acquaintances rather than close friends. Without fully established mutual trust, there was a risk that shared secrets might become public and possibly distorted. This would increase the possibility for C to reject the request decently. Furthermore, since the discussion was being recorded, Y also had face concerns: being rejected

2 For this video clip, please go to <https://b23.tv/XvZRSaS>.

in front of a few colleagues is already stressful, and having this rejection documented nearly permanently adds to the pressure.

The mitigation worked, as all the other members laughed (fig. 2), and C did positively respond to the request (fig. 5). Moreover, the gesture was relayed by Z (fig. 4), after a very brief interval of 10 seconds (fig. 3). Here the gesture got recontextualized not only in the sense that it is now used among social equals for pragmatic effect, i. e. mitigation and alignment, it also opens up new research avenues on identity politics and community building. The participation framework for Y's use of her gesturing hand is evidently operative when viewed through the lens of recontextualization. It allows the gesture research to reach more pragmatic meanings.

5.2 Type II: Finger-pointing for recontextualization

The second group of isolated scenarios are all finger-pointing cases functioning deictically, e. g., drawing attention, indicating direction, emphasizing a point, or assigning blame (Kita 2009). In the isolated scenarios, these functions are used to mold situations in ways that fully demonstrate the hybridity of our communicative contexts as well as the multimodality of our meaning-making process.

5.2.1 Scenario b. "We could add a link"

This episode was recorded when the task-based discussion had gone halfway, where the teammates were deciding how to present the task in its final form. The verbal transcription started when the girl on the picture left (J) made a tentative proposal and the target gesture of finger-pointing was captured when she joined the teammate (X) who accepted her proposal by making it more concrete.

J: 她不说也可以用视频么
she not say too may use video (particle)

Didn't she say that video was also ok.

X: 对. 然后我们也学她们. 我们在后面加一个digital resources
yes then we also learn them we at back add a digital resources

Yes. Then we can follow suit. Adding a section of digital resources at the end.

J: #我们加个链接在上面=
we add a link at top

We could add a link to our work
points in the air

X: =补充什么文献#
supplement what literature

Supplement some literature#
+ points at the airpad +

fig # fig. 6



fig. 7



Deictic pointing involves locating entities and actions in space, which can be either abstract or concrete. In this instance, J points to the idea conjured up at the moment, i. e., adding a link to their final task product. Her deictic gesture (fig. 6) animates the imagined entity of a final product, enabling concrete editing actions, such as supplementing additional information here, to be conducted and visible to all the other members. This established visual focus in space could have been directly aligned with the task being executed on their digital devices, just like what the member X had been pointing at – a team member's digital pad where their group writing had been drafted (fig. 7). However, J's finger-pointing gesture transitions their interactions from a digitally-assisted context

to a more open space. This shift allows for a shared view that could be more conveniently structured and regarded collectively.

Recontextualizing the team product in this way seems to transform it from a two-dimensional to a three-dimensional. Once a shared visual focus is established, what is seen together can be organized by the motions of fingers and hands projecting lines, vectors, points, indicating how the visible elements should be perceived. The interactional space, modified in such a manner, invites more conjured-up ideas from different perspectives (data not shown). When gestures are used to recontextualize an idea or entity, they open up a space for the collective sharing of sights.

5.2.2 Scenario c. “Hyphen”

Gestures for intensification or mitigation of the expressed content are pragmatic by nature as they showcase the speakers’ stances in action. The isolated episode is a typical case in point. It also recorded the initial stage of a task-based discussion, where one of the teammates (E) just started an interaction with her AI assistance. The transcription documented her sharing of the result and the target gesture was captured when another teammate (Y) started to interpret the AI outcome.

E: 我真的让AI起了个标题。AI说教育的力量。

I seriously let AI make a title AI says educational power

提升国家软实力的关键因素#

raise national soft power of key element

I seriously ask AI to give us a title. AI says “The power of education. The key to enhancing a nation’s soft power”.

palm covers her smiling

Y: +gazes at E+

fig: # fig. 8



Y: 教育的力量, #破折号#
educational power hyphen

The power of education. Hyphen.

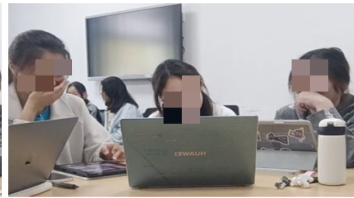
+points in the air and draws a horizontal line ---+palm covers her smile+

E: * loose her cover ---turns to Y and smiles---turns back to look at her digital pad with palm covering her smile*

fig: # fig. 9



fig. 10



The use of extended index fingers combined with continuous movement along a well-defined path is a form of action used in contexts where gestures serve to emphasize or illustrate specific points. This technique, known as the 'outline' gesture, is understood through our shared knowledge of its use in interaction with the reference to shape the signifier made in the verbal component.

A pertinent aspect of the non-verbal communication here is the contextual factors that prompt Y to gesticulate a punctuation mark in the

air. E's giggling reflects her evaluative stance towards AI's response to her instruction, which she found grandiosely familiar (fig. 8).³

This interpretation is supported by Y's gesture indicating that such a dual title was usually presented with a hyphen in between. So when Y extended her index finger and gesticulated the hyphen in the air (fig. 9), she was recontextualizing her gesture to achieve different interpersonal effects: Pragmatically, she was intensifying the referent in her accompanying utterance, highlighting her shared understanding of E's evaluation; meta-pragmatically, akin to scenario b, she shifted a two-dimensional text-based context into a three-dimension interactional space where the imagined news feature title could be vividly perceived by all teammates through their own mind's eye.

Such an awakening of the new interactional space, although possible through words alone, is enhanced by Y's finger-pointing gesture. The gesture not only intensifies the meaning but also demonstrates Y's active engagement in and full attentiveness to the on-going conversation. This contrast becomes evident when considering the girl sitting between E and Y, who was preoccupied with her AI assistant before contributing her ideas (data not shown).

Thus, the gesture displaying a hyphen recontextualizes a serious message, infusing an entertaining vibe among the group members. These interpersonal effects are crucial as they would increase group morale and contribute to task accomplishment.

5.2.3 Scenario d. "I even demand it not to write too much"

A typical beat is "a simple flick of the hand or the fingers up and down, or back and forth" (McNeill 1992: 15). Beats may showcase the rhythmicity of the speech but also signal the temporal locus of what the speaker feels important in the context. These dimensions may be present in a single gesture in different combinations. This episode of 'beats' was recorded when one teammate (C) joined the others in sharing their approaches in having their term paper done. The verbal transcription started when

³ This reading is from a culture-insider's perspective.

C started her ‘even-worse’ confession in response to another member’s sharing of a convenient way of reviewing literature for their term paper.

C: 我懒得拼了 (o.2) 拼都懒得拼#

I lazy (particle) collage (particle) collage even lazy (particle) collage.

I am too lazy to do the cut-and-paste. I am so lazy that I even don’t want to do it.

而且我还限制它#不要多写字#

and I even constrain it no want more write character

800 字左右差不多了#

800 character left right almost (particle)

And I even demand it not to write too much. About 800 words would be enough.

fingers curled up over the nose---> points to the air and beats ---> fingers curled up covering her smiling

fig. fig 11#



fig 12#



fig 13#



fig 14#



In this scenario, C’s use of beat gestures started when she switched to discussing her not-so-honorable business with her AI assistant, following a self-derogatory remark of her laziness. This little hiccup in the task-based discussion, coupled with her smiling embarrassment (fig. 11 & 14) was evidently well-received by the group. Consequently, C divulged her secret in a rather gossipy manner. Her beats synchronized with her words (fig. 12), subtly pointing at the target (fig. 13) – her AI assistants – as if this diligent AI occupied a participation role in their social life (Krummheuer 2015).

From the perspective of recontextualization, C’s AI assistant was introduced into a particular communicative setting: A self-derogatory

narrative. C's beat gestures effectively rendered the AI assistant a third-party identity within the conversation. As such these gestures acquired a metaphorical dimension, embodying concrete attributes associated with the assistant's performance.

The positive interpersonal effects of this recontextualization are evident from the vibrant laughter that ensued. By recontextualizing the AI assistant through beat gestures, C not only lightened the atmosphere, but also facilitated a shared understanding and connection among the teammates. This dynamic underscores the powerful role of recontextualization in transforming abstract entities into relatable, tangible elements within social interactions. Group cohesion and engagement are thereby enhanced.

5.3 Type III: Gesture interaction

Gestures can function interactively in their own right even though they are representational, i. e., communicating the topic of the utterance. Scenario e displays how gesture interaction can be deictic, descriptive and metaphorical at the same time, showcasing that gestures having different meaning dimensions (rather than discrete categories) often blend together (Kendon 2004).

5.3.1 Scenario e. Gesturing for concepts

The isolated scenario was taken near the end of the group discussion when the members finally decided upon how to present their research and arguments into a well-structured whole. What is interesting about this piece of group interaction is the spontaneous gesture talk among the teammates that somehow co-creates a space where they can get their abstract concepts across.

o1 H: 然后, (.) 然后你再具体 然后你在最后 (0.9)
then then you again specific then you at last

o2 最后就是说(.)从结尾的时候(.)然后就.是说(o.2)
at last (particle) be say from end (particle) time. Then (particle) be say

o3 中华文化怎么#使人类文化的发展
Chinese culture how make human cultural development

Then, then you go specific. Then you at the end, at the end, that is to say, from the end, then, that is to say, how Chinese culture contributes to the human cultural development.

*fingers move along with arm extending forward-->

o4 H: 然后就进一步可以推出-
then (particle) forward one step can raise

Then (that) lead to -

o5 Z: 人类文明?
human civilization

Human civilization?

fig. fig. 15#



o6 C: 推#[动文明
push move civilization

To develop civilization

* right hand moves forward--> right hand moves sideways to the members*

fig. fig. 16#



o7 M: [就是-
(particle) be-
That is -#

fig. fig. 17#



o8 H: [你可以就=
you can (particle)=
You then can

o9 M: =从*#[大到小, 再从小到大#然后再说一下
from big to small again from small to big then again say a bit

From the big to the small, then from the small to the big, then say something

*left arm moves upward and forward and backward with loosely extended index finger-->

fig # fig. 18



fig. 19



10 Z: [嗯嗯嗯

um um um

Ummmm

11 C: [对对对对对

right right right right

Yes yes yes yes.

12 H: 嗯 嗯=

um um

Umm.

13 C: =可以 可以h

may may

Ok ok.

14 M: *升华 一下=#

sublimate a bit

To sublimate a bit.

*Right hand moves upward and downward with index finger loosely extended

15 C: #升华

Sublimate

To sublimate

*arms upward --->

fig # fig. 20

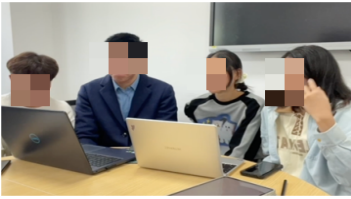
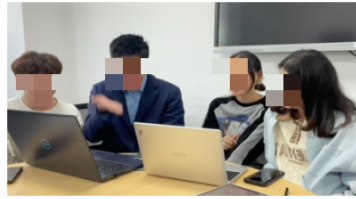


fig. 21



The co-creation of the interactional space starts with the boy H's 'broken' Chinese – evidently, he was struggling to verbalize his ideas (lines 01–04) and he instinctively resorted to gestures to convey his thoughts to the other teammates. Although the video shows no particular teammates directly responding to H's action (as they seemed lost in thought, looking at the ceiling or the computers), his strategy of allowing gestures to gradually shape his thoughts contributed to the progression of the interaction.

H shifted from an observer viewpoint, describing how he perceived their final product should be structured, to a character viewpoint when he encountered difficulty in describing the process. His gaze towards his members (fig. 15) coupled with his suspended hand in the air expecting a rejoinder, proved effective. Z attempted to finish H's line, while C promoted H's ideas through both words and gestures.

A comparison of H's hand gesture and that of C's reveals how their themes were distinctively shaped and cognitively developed: H used 'walking' fingers to try to get across his organizing scheme for their task (fig. 15). Somehow his team interpreted the idea as pertaining to the subtheme of human civilization. Building on Z's contribution, C gesticulated his idea of 'developing' in a firm and determined manner, directly pointing to a location in space.

When C's hand met H's fingers halfway (fig. 16), he turned to include the other members, making the interactional space more visible and his invitation for feedback more sincere (fig. 17). Right on cue, M started verbalizing her interpretation of the previous members' contributions and joined their gesticulation.

The trajectory of her gestures (moving upward and downward, fig. 18 and fig. 19) depicting properties of an action clearly showcases her understanding of H's intention – to demonstrate how their arguments should be organized, rather than the arguments *per se*. Therefore, she facilitated task progression by reverting to H's original viewpoints. These efforts were exchanged in an interactional space where both their verbal and gestural exchanges co-constructed meanings.

M's words and gestures resulted in a unanimous group agreement (l. 10–13) and the exchange concluded with M gesticulating the strength of the proposed structuring, which was reinforced by C both verbally and through gestures (fig. 20 and fig. 21). Although their hand shapes differed, both C and M used an upward trajectory to convey the abstract concept of 'sublimation'.

This scenario of gesture talk is metaphorical in the sense that the members' abstract ideas were presented as if they had form and occupied space, allowing them to be visually manipulated to suit the needs of ongoing conversation. Their actions preserved the idea of gesticulation in visible form and contribute to its prominence in the utterance. Gesticulations in the process of recontextualizing each other's ideas help consolidate fleeting ideas, making them more tangible and comprehensible within the emerging interactional space.

6 Discussion and Conclusion

Previous studies have highlighted that hand gestures contribute to the contextual understanding of speech (Cufarri 2011), for example, by making the illocutionary force more accessible (Kelly et al. 1999). This study extends these findings by investigating how gestures function in the process of recontextualization. The data were gathered in a hybrid communicative context where language learners were encouraged to involve their AI assistants in their task-based group discussions.

In digitally-supported educational contexts, learners are observed to maintain group cohesiveness through talks accompanied by gaze, body movements and touch. However, digital affordances are recruited only at

the level of word spelling (cf. Vanttinen and Käätä 2024). This study reveals that digital affordances, AI in particular, can take on a participatory status in interactional spaces that emerged through recontextualization. In this process gesticulations operate within Gricean principle of cooperation to make the speech sufficiently informative, truthful and relevant to the ongoing theme in a succinct manner (Enfiled et al. 2007).

Three types of gesticulations were observed from the multimodal data collected that are less anticipated but relative to their utterance affiliates. They constitute interactionally relevant and visibly displayed actions, highlighting what is pertinent for the participants in the interactions:

1. Type I gesticulations indicate that gestures may serve as in-group identity markers that are emblematic within specific socio-cultural communities at certain times. They are not universally accessible (cf. Payrató and Clemente 2020 for universally accessible gestures). Even if they stay, they can acquire specific pragmatic meanings through idiosyncratic use. But meta-pragmatically, they mark subcultural practices. Gestural actions can only be given a precise interpretation when taken in conjunction with the utterances in which they are embedded and the socio-cultural context out of which they are developed.
2. Type 2 gesticulations further demonstrate that gesture repertoire is not as highly codified as language, making it feasible to observe individual gestures for their functions and forms (Hübler 2007). While finger pointing is typically meant to direct interlocutors' attention to concrete entities in the immediate surrounding, in the process of recontextualization, they remain effective in making reference to abstract ideas or absent entities across different interactional spaces.
3. Type 3 gesticulations showcase that gestures, when enacted, are stylized abstractions. When recontextualized, they assist interlocutors in constructing and conveying their thoughts so that current undertakings can progress to the desired outcome. Salient features of an action complex become interlocutors' *attentional focus* (Kidwell and Zimmerman 2007), which can be used to structure the

local environment (a process of recontextualization), as well as various social actions.

Gestures, as embodied resources for interacting and sensing the world in an intersubjective manner, demonstrate our reflexive awareness of contextual configurations. We use gestures not only to animate and enrich our verbal account (Kendon 2004), but also as semiotic resources to create interactional spaces where more nuanced meanings can be oriented to. In an increasingly hybrid communicative context, gestures and other multimodal resources are integral to our strategy for modeling situations. Discourse scholars and pragmatists need to take these factors into account when constantly updating current mainstream theoretical constructs.

This study underscores the importance of recognizing gestures as dynamic tools in the recontextualization process. By understanding how gestures function in modifying interactional spaces, we can better appreciate their role in facilitating communication and fostering group cohesion in both traditional and digitally-supported educational environments. The findings call for more multimodally-oriented studies to explore the theoretical reach of recontextualization in understanding our highly mediated communication.

Acknowledgments

The authors disclosed receipt of the following financial support for the research: This work was supported by a university-level research grant [2023NXY19], a provincial-level research grant [2023JSJG757] and an international collaborative research project [090510082024].

Transcript conventions

- # The figures' position within the turn
- * * Descriptions of embodied actions delimited in between
- + + Descriptions of embodied actions delimited in between for a different person within a single transcription

- *---> The action described continues across subsequent lines
 ---->* until the same symbol is reached.
- (0.2) Intervals within or between talk (time in parentheses measured in tenths of a second)
- .
- Action preparation
- ”””” Action retraction
- = No discernible interval between turns
- Abrupt cut off of sound
- ? Fully rising intonation
- [] Overlapping talk

References

- Abner, Natasha, Kensy Cooperrider & Susan Goldin-Meadow. 2015. Gesture for linguists: A handy primer. *Language and Linguistics Compass* 9 (11), 437–451.
- Balaman, Ufuk & Olcay Sert. 2017. Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning* 30(7), 601–630.
- Baron-Cohen, Simon. 1988. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 18(3), 379–402.
- Belhiah, Hassan. 2013. Using the hand to choreograph instruction: On the functional role of gesture in definition talk. *Modern Language Journal* 97, 417–434.
- Bucciarelli, Monica, Livia Colle & Bruno G. Bara 2003. How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics* 35, 207–241.

- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2016. Embodied sociolinguistics. In Nikolas Coupland (ed), *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, 173–200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cienki, Alan. 2016. Cognitive linguistics, gesture studies, and multi-modal communication. *Cognitive Linguistics* 27(4), 603–618.
- Cienki, Alan. 2017. Gesture and pragmatics: From paralinguistic to variably linguistic. In Anne Barron, Gerard Steen & Yueguo Gu (eds), *The Routledge Handbook of Pragmatics*, 61–68. Abingdon: Routledge.
- Cuffari, Elena C. 2011. Gestural sense-making: Hand gestures as intersubjective linguistic enactments. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 11, 599–622.
- Due, Brian L. & Thomas L. Toft. 2021. Phygital highlighting: Achieving joint visual attention when physically co-editing a digital text. *Journal of Pragmatics* 177, 1–17.
- Goodwin, Charles. 2012. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics* 46, 8–23.
- Gruber, Helmut. 2017. Quoting and retweeting as communicative practices in computer mediated discourse. *Discourse, Context & Media* 20, 1–9.
- Gruber, Helmut. 2019. Genres, media, and recontextualization practices. Re-considering basic concepts of genre theory in the age of social media. *Internet Pragmatics* 2(1), 55–83.
- Guidetti, Michèle. 2002. The emergence of pragmatics: Forms and functions of conventional gestures in young French children. *First Language* 22, 265–285
- Hübler, Axel. 2007. On the metapragmatics of gestures. In Wolfram Bublitz & Axel Hübler (eds), *Metapragmatics in Use*, 107–128. Amsterdam: John Benjamins.
- Kelly, Spencer. 2001. Broadening the units of analysis in communication: Speech and nonverbal behaviors in pragmatic comprehension. *Journal of Child Language* 28, 325–349.
- Kelly, Spencer, Dale J. Barr, R. Breckinridge Church & Katheryn Lynch. 1999. Offering a hand to pragmatic understanding: The role of speech and gesture in comprehension and memory. *Journal of Memory and Language* 40, 577–592.

- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidwell, Mardi & Don H. Zimmerman. 2007. Joint attention as action. *Journal of Pragmatics* 39(3), 592–611.
- Kita, Sotaro. 2009. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes* 24(2), 145–167.
- Kirk, Elizabeth, Karen J. Pine & Nuala Ryder. 2011. I hear what you say but I see what you mean: The role of gestures in children's pragmatic comprehension. *Language and Cognitive Processes* 26(2), 149–170.
- Kopp, Stefan & Ipke Wachsmuth (eds). 2010. *Gesture in Embodied Communication and Human-Computer Interaction*. Berlin: Springer.
- Maricchiolo, Ffridanna, Augusto Gnisci, Marino Bonaiuto & Gianluca Ficca. 2009. Effects of different types of hand gestures in persuasive speech on receivers' evaluations. *Language and Cognitive Processes* 24(2), 239–266.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David. 2006. Gesture and communication. In Jacob Mey (ed.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 299–307. Amsterdam: Elsevier.
- Mondada, Lorenza. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 85–106.
- Morett, Laura M. 2018. In hand and in mind: Effects of gesture production and viewing on second language word learning. *Applied Psycholinguistics* 39(2), 355–381.
- Olza, Inés. 2024. Gestural alignment in spoken simultaneous interpreting: A mixed-methods approach. *Languages* 9(4): 151. <https://doi.org/10.3390/languages9040151>
- Payrató, Liuí & Ignasi Clemente. 2020. *Gestures We Live by: The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlin: De Gruyter.
- Streeck, Jürgen. 2006. Gestures: Pragmatic aspects. In Jacob Mey (ed.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 312–317. Amsterdam: Elsevier.
- Weizman Elissa. 2023. Recontextualization practices: A scale of directness. *Frontiers in Communication* 7, 1062585.

Wilson, Jack J. 2024. *Pragmatics, Utterance Meaning, and Representational Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wie das Bildwörterbuch von Duden das Verhältnis von Natur und Gesellschaft darstellt.

Eine ökolinguistisch inspirierte Kritische Diskursanalyse

Martin Reisigl*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 265–294

Abstract

The article explores how Duden's *Bildwörterbuch* depicts the relationship between nature and society. From the perspective of an ecolinguistically informed Critical Discourse Analysis, it shows that the multimodal lexicographical work, contrary to what would be expected, takes a selective and ideologically one-sided view of the connection between nature and society. It does not succeed in an ecologically sensible semiotic representation of the relationship. The *Bildwörterbuch* constructs a predominantly instrumental, economically exploitative relationship between humans and their natural environment. Climate change and ecological sustainability are largely neglected.

Schlagwörter: Lexikografie, Multimodalität, Pragmatik des Bildes, schematische Ikonizität, Kritische Diskursanalyse, Ökoluistik

* Martin Reisigl, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, Sensengasse 3a, 1090 Wien, martin.reisigl@univie.ac.at.

1 Einleitung

Auch wenn es auf den ersten Blick nicht erkennbar sein mag, so lassen sich zumindest vier Motive angeben, die den vorliegenden Artikel über die multimodale Darstellung des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft im Bildwörterbuch von Duden mit Helmut Grubers Forschungsarbeiten verbinden.

(1) Die Wiener Kritische Diskursforschung nahm ihren Anfang mit einem Forschungsprojekt, das ein ökolinguistisch relevantes Thema zum Gegenstand hatte: die mediale Berichterstattung über die Besetzung der Hainburger Au im Dezember 1984 durch Naturschützer:innen, die den Bau eines Wasserkraftwerks in der Donauau verhindern wollten und es durch ihren demokratiepolitisch bedeutsamen zivilen Ungehorsam auch tatsächlich schafften, den zerstörerischen menschlichen Eingriff in das flussnahe Naturgebiet abzuwenden. Helmut arbeitete an diesem macht- und medienkritischen Forschungsprojekt mit (siehe Wodak et al. 1985, 1986, 1988). Mit meinem Beitrag knüpfe ich inhaltlich an das frühe diskursanalytische Projekt an, das als Wiener Kritische Diskursanalyse ante litteram betrachtet werden kann.

(2) Seit Jahrzehnten hegt Helmut großes textlinguistisches Interesse an multimodaler Kommunikation. Das zeigt sich nicht zuletzt in seinen genretheoretischen Analysen und in seiner universitären Lehre, in der Multimodalität als fixer Bestandteil des Unterrichts fungiert. Mit Helmut teile ich das semiotische Interesse am Zusammenspiel von verbaler und bildlicher Kommunikation, das sich auch im vorliegenden Beitrag niederschlägt, der sich mit der Textart des Bildwörterbuchs befasst. Bei der allgemeinen semiotischen Charakterisierung der Textart des Bildwörterbuchs stellt das Zeichenmodell von Charles Sanders Peirce einen wichtigen semiotischen Referenzpunkt dar, eine semiotische Ausrichtung, die die Helmut und mich ebenfalls verbindet.

(3) Linguistische Pragmatik ist seit mehr als drei Jahrzehnten einer von Helmut zentralen Forschungsbereichen. Das spiegelt sich in sehr vielen Beiträgen der vorliegenden Festschrift: Ein Fokus meines

Beitrags liegt ebenfalls auf der Pragmatik, und zwar auf dem pragmatischen Charakter von Bildtafeln in der Textart des Bildwörterbuchs.

(4) Wissenschaftliches Schreiben zählt ebenfalls zu den herausragenden wissenschaftlichen Arbeitsgebieten Helmut's, wovon auch zahlreiche Beiträge des vorliegenden Bandes Zeugnis ablegen. Im nachfolgenden Beitrag geht es um wissenschaftliches Schreiben in dem Sinne, dass Lexikografie – als Lehre von der Erstellung wissenschaftlich informierter Wörterbücher – ein interessanter Sonderfall des wissenschaftlichen Schreibens ist und ich im gegebenen Rahmen unter anderem Fragen nach der sachlichen lexikografischen Visualisierung von sprachlichem Wissen stelle.

Konkret richten sich meine sprach- und bildkritischen Fragen an ein sehr spezielles lexikografisches Werk des Dudenverlags: das erstmals 1935 erschienene und 2018 in siebter Auflage publizierte Bildwörterbuch. Ich sehe mir an, welches Verhältnis von Natur und Gesellschaft dieses Wörterbuch ins Bild setzt und in Wortlisten versprachlicht. Es geht mithin um Betrachtungen zu lexikografischer Multimodalität – vor dem Hintergrund einer ökolinguistischen Orientierung, die sich mit Kritischer Diskursanalyse verbindet.

Bekanntlich gilt der Duden als normative Instanz in Fragen des korrekten Sprachgebrauchs. Er dient vielen Sprachbenutzer:innen als Richtschnur, an der sie sich orientieren können. Diese normierende Wirkung hat er sogar dann, wenn die Verfasser:innen der Duden-Bände in erster Linie deskriptiv repräsentieren wollen, was der geltende Sprachgebrauch ist (vgl. Klein 2004). Normative Züge trägt nicht nur der Rechtschreibduden, sondern auch das Bildwörterbuch, das ich im Folgenden schlaglichtartig betrachte. Es wird sich im Zuge meiner Beobachtungen zur Repräsentation des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft zeigen, dass auch die siebte und letzte Auflage des Buches nicht auf der Höhe der Zeit ist, obwohl sie laut der Selbstauskunft der Dudenredaktion im Vorwort »vollständig überarbeitet« wurde. Einerseits stellt sich bei der sprach- und bildkritischen Analyse der Eindruck ein, dass wichtige Lebens- und Themenbereiche noch nicht (angemessen) erfasst werden, darunter die verschiedenen Bereiche der ökologischen, aber auch ökonomischen und sozialen Nachhaltigkeit.

Andererseits zeigt sich an manchen Bildtafeln die ideologische Schlagseite eines usurpatorischen Kapitalismus, der sich die Natur untertan macht und sie nach menschlichen Bedürfnissen fragmentiert und ausbeutet. Diese Problematik wird in Abschnitt 3 herausgearbeitet, nachdem in Abschnitt 2 eine semiotische Gesamteinordnung der Textart des Bildwörterbuchs und eine spezielle diskurshistorische Kontextualisierung des Bildwörterbuchs erfolgt sind. Abschnitt 4 zieht ein Fazit.

2 Kontextualisierung des Bildwörterbuchs von Duden und allgemeine semiotische Charakterisierung der Textart

2.1 Das Bildwörterbuch – onomasiologisch, semasiologisch, textlinguistisch und pragmatisch betrachtet

Bildwörterbücher vermitteln Wortschatzwissen mit Hilfe bildlicher Darstellungen. Sie sind eine multimodale Textart, deren explikative Kraft sich aus der Übersetzung von Wort- in Bildsprache speist. Die Bilder erklären die Bedeutung von Wörtern durch deren ikonische Repräsentation. Einerseits – und man könnte auch sagen primär – erfüllen Bildwörterbücher die onomasiologische Funktion, darüber Auskunft zu geben, wie ein bestimmtes Objekt, das bildlich dargestellt ist und die Leser:innen auf einer Seite sehen können, mit einem Nomen bezeichnet wird: *Wie heißt das, was ich hier abgebildet sehe?* Andererseits dient ein Bildwörterbuch semasiologisch dazu, die Frage zu beantworten, welches stilisierte visuelle Konzept wir prototypisch mit einem Substantiv assoziieren, das wir auf einer bestimmten Seite lesen: *Wie sieht das (Objekt) aus, das mit dem Wort bezeichnet wird, das ich hier lese?*

Aus textlinguistischer Sicht sind Bildwörterbücher eine metasprachliche Textart, in der sich die beiden Vertextungsmuster der Explikation und der Deskription multimodal verschränken. Die metasprachlichen Worterklärungen beruhen auf bildlicher Deskription. Das heißt, wir haben es mit ostensiven, also zeigenden und anschaulich machenden Bedeutungsexplikationen zu tun, bei denen die Bedeutung eines Ausdrucks durch den Verweis auf ein Bild oder einen Bildteil

repräsentiert wird. Die meisten der bildlichen Deskriptionen werden als Gegenstandsbeschreibungen realisiert, seltener finden sich im Bildwörterbuch aber auch Vorgangsbeschreibungen, die Prozessabläufe darstellen (z. B. wenn die Jagd dargestellt wird). Trotz aller Bemühungen um informative Sachlichkeit sind die Deskriptionen perspektivisch und selektiv. Inwiefern, das gilt es in Abschnitt 3 am Beispiel des bildlich erklärten naturbezogenen Wortschatzes näher zu analysieren.

Wenn wir die sprachliche Handlungsqualität der Bildwörterbücher pragmatisch einordnen, können wir konstatieren, dass sowohl Beschreibungen als auch Erklärungen aus Assertionen, also Behauptungen bestehen. Das Buch konstituiert sich als Aneinanderreihung multimodaler assertiver Nominationsakte. Diese multimodalen Assertionen sind also gleichermaßen verbal und visuell. Sie operieren über Zuordnungsbeziehungen zwischen Wortlisten und Bildtafeln bzw. Wörtern und Bildteilen. Es handelt es sich bei den Assertionen um Identitätsbehauptungen, die in zwei Richtungen gehen: (1) *Dieses Wort entspricht diesem Bild(teil)* und (2) *Dieses Bild(teil) entspricht diesem Wort*. Genauer gesagt, werden die beiden folgenden Zuordnungsbeziehungen (relational, bildlich, verbal) vollzogen: Onomasiologisch: *Das Ding, das du hier [Zahl_n] stilisiert abgebildet siehst, wird, wie du hier [Zahl_n] siehst, als X bezeichnet*. Semasiologisch: *Das Ding, welches das Wort X, das du hier [Zahl_n] siehst, bezeichnet, sieht stilisiert so aus, wie du es hier [Zahl_n] siehst*. Der Verweisraum des Bildwörterbuchs ist der Textraum, der sich in Text- und Bildteile gliedert. Sie sind indexikalisch (deiktisch) über Zahlen-Paare aus gleichen Zahlen verbunden.

Makrostrukturell gliedert sich das Bildwörterbuch – von den einleitenden Paratexten und dem Klappentext auf der Rückseite abgesehen – in Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Erläuterungen zum Aufbau des Buches, Abkürzungsverzeichnis, Bild- und Textteil (die in verschiedene Kapitel gegliedert sind, welche ihrerseits in Abschnitte gegliedert sind), Register, Bildquellenverzeichnis und Dank. Die thematisch organisierten Bild- und Textteile beziehen sich aufeinander, entweder über eine Doppelseite hinweg oder innerhalb einer in der Mitte horizontal geteilten Seite. Alle Seiten weisen eine Kopfzeile auf, die durch eine farbige Linie vom Rest der Seite abgegrenzt ist. In der

Kopfzeile befinden sich die Überschriften und Seitenzahlen, wobei jede Überschrift als Hyperonym ein Thema für eine einzelne oder eine Doppelseite angibt. Sind Bild- und Teileile auf einer Doppelseite verteilt, dann sehen wir auf der rechten Seite die Bildtafel und findet sich auf der linken Seite die Bildlegende als thematisch gegliederte Auflistung der verbildlichten Wörter in drei Spalten. Diese Wortlisten tragen z. T. Zwischenüberschriften. Jedes substantivische Stichwort aus der Liste ist mit einem numerischen Index versehen. Der gleiche Zahlenindex findet sich in einem Bildteil auf der gegenüberliegenden Seite, sodass die Verbindung zwischen Wort und Bildteil durch die gleiche Zahl hergestellt ist. Die Zahlen fungieren also als indexikalische Verknüpfungspunkte, durch welche die Bildlegenden mit den Bildtafeln verbunden werden. Die Zahlenpaare aus gleichen Zahlen ermöglichen die relationierende symbolische Prozedur der identifizierenden Benennung des bildlich dargestellten und mit einer Nummer versehenen Gegenstands mit eben jenem Wort aus der Bildlegendenliste, dem die gleiche Nummer vorgeschaltet ist wie dem visualisierten Objekt. Auf den modal zweigeteilten Seiten befindet sich in der oberen Hälfte der Bildteil und in der unteren Hälfte die Wortliste als Bildlegende. Wiederum fungieren die Zahlen indexikalisch als kohäsionstiftende Zeichen, nun aber seitenintern.

Der letzte Teil des Buches – das Register - enthält ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis. Es wird auf jeder Seite in vier Spalten organisiert. Neben dem jeweiligen Wort stehen je eine fettgedruckte und eine oder mehrere normalen Seitenzahlen. Die fett gedruckten Zahlen indizieren die Seitenzahlen, auf denen das im Register angegebene Wort verbildlicht wird. Die nicht fett gedruckten Zahlen führen auf der Seite, die fett angegeben ist, zum konkreten Objekt, das im Bildteil dargestellt und mit eben der Zahl verbunden wird, die im Register nicht fett gedruckt ist.

2.2 Einige semiotische Charakteristika des Bildwörterbuchs

Das Bildwörterbuch von Duden weist eine spezifische multimodale Form auf. Auf einige allgemeine Charakteristika dieser Form wurde bereits in Abschnitt 2.1. eingegangen. Weitere semiotische Kennzeichen sollen nun angedeutet werden. Eine differenzierte semiotische Analyse des Bildwörterbuchs ist im gegebenen Rahmen allerdings nicht möglich.

Dem äußeren Format nach ist das Wörterbuch relativ klein, es unterschreitet DIN A5. Seine Größe entspricht jener der anderen Wörterbücher aus der Duden-Reihe. Allerdings ist das Format für diesen spezifischen Duden wegen der bildlichen Darstellungen ungünstiger als für die bildlosen Duden-Wörterbücher. In den Bildtafeln kann bei dieser Größe eine geringere Detailgenauigkeit erreicht werden, als sie bei einem größeren Format möglich wäre.

Von dem beinahe 250 Seiten langen Register abgesehen, macht der Bildteil die Hälfte des Buches aus. Die Bildtafeln sind als gezeichnete und kolorierte Infografiken aufgebaut, die thematische Gesamtzusammenhänge repräsentieren. In vielen Grafiken dominieren die semantischen Relationen der Holonymie und Meronymie, in vielen überwiegen die Relationen der Hyperonymie, Hyponymie und Kohyponymie. Die Bildgrafiken lassen sich in Anlehnung an Charles Sanders Peirce (1993: 123-124) als multimodale ikonische Zeichenkomplexe charakterisieren und noch genauer als Komplexe *ikonischer Legizeichen*, wemgleich die Bildtafeln zudem auch indexikalische und symbolische Elemente enthalten (siehe zum Konzept des ikonischen Legizeichen auch Bateman 2018: 11). Was heißt das?

Ikonische Zeichen sind laut Peirce Zeichen, bei denen eine gewisse *Ähnlichkeit*, eine bestimmte Isomorphie zwischen Zeichenkörper (Repräsentamen) und Objekt besteht, das der Zeichenkörper repräsentieren soll. Diese Ähnlichkeitsbeziehung ist nicht in einem umfassenden Sinne zu verstehen und weit davon entfernt, eine strikte 1:1-Abbildbeziehung zu konstituieren. Vielmehr ist sie auf bestimmte Eigenschaften eingeschränkt. Deren Repräsentation durch den Zeichenkörper ist konventionalisiert, beruht auf einer kodifizierten Wahrnehmungserfahrung der Interpret:innen (Eco 1991: 209). Je nach Grad an Ikonizität

unterscheidet Peirce zwischen Bildern, Diagrammen und Metaphern. Bei *Bildern* (z. B. Fotografien) hat der Zeichenkörper einfache Qualitäten mit ihrem Objekt gemeinsam, etwa Farbtöne, Formen, Gestaltformationen und Proportionen, die auf einen zweidimensionalen materiellen Zeichenträger übertragen sind. Bei *Diagrammen* (z. B. Schaubildern, Landkarten und eben Infografiken) repräsentiert der Zeichenkörper Teile des Objekts durch analoge Relationen am Zeichenkörper, d. h. durch strukturelle Isomorphie. *Metaphern* stellen die repräsentierende Eigenschaft eines sprachlichen oder visuellen Repräsentamens durch einen Parallelismus mit einem anderen sprachlichen oder visuellen Repräsentamen dar (Peirce 1993: 64-65, 124, 156-157).

Will man die Bildtafeln des Bildwörterbuchs semiotisch mit Peirce einordnen, dann drängt sich zunächst auf, sie als ikonische Zeichenkomplexe zu kategorisieren. Die Bezeichnung als *Bildwörterbuch* würde es nahelegen, die sie Zeichnungen dann genauer als *Bilder* (*images*) zu bestimmen. Allerdings sind die Bilder im Buch nicht realistisch, naturalistisch oder piktorial, sondern so stark konventionalisiert, kodiert, stilisiert und stereotypisiert, dass sie eher dem entsprechen, was Peirce als *Diagramm* bestimmt hat. Am Beispiel dieser Bildtafeln wäre eine ausführliche Diskussion darüber zu führen, ab welchem Grad an abnehmender Ikonizität ein Bild zu einem Diagramm wird und ab welchem Grad an zunehmender Ikonizität ein Diagramm zu einem Bild wird. Diese komplexe Frage kann ich hier nur in den Raum stellen, aber nicht beantworten. Die Grenzen zwischen *images* und *diagrams* sind jedenfalls fließend, wir haben es bei ihnen mit einem Kontinuum zu tun – manche der Bildteile des Buches sind gleichermaßen mimetisch wie diagrammatisch (siehe zur schwierigen Abgrenzbarkeit von Bild und Diagramm auch Leja 2012: 144).¹

1 Die Zeichentheorie von Peirce ist auch evolutionäre Erkenntnistheorie. Die Frage der Ikonizität verbindet Peirce mit Fragen der Repräsentation von Wirklichkeit und des Realismus. Peirce ist schwacher Realist. Es gibt für ihn keine Möglichkeit eines zeichenlosen Zugangs zur Wirklichkeit. Eine direkte oder vollständige Abbildung der Realität im Zeichen erscheint ihm unmöglich, danach zu Streben, die Realität bestmöglich semiotisch zu repräsentieren, ist ihm aber zentrales

Ihr grafisch kodierter Schematismus legt es außerdem nahe, die Bildtafeln als symbolisch überformte Legizeichen zu kategorisieren. *Legizeichen* (von lat. *lex*, *Gesetz*) sind über die Aktualität eines konkreten Vorkommens (*tokens*) hinausgehende, generelle, über Typizität bestimmte, gesetzmäßige Zeichen, die oft auch als *types*, also als *Typen*, bezeichnet werden (Peirce 1993: 124). Wir sehen in den Bildtafeln stereotyp verallgemeinerte visuelle Zeichen. Es sind perspektivische, ideologisch imprägnierte *Legizeichen*. Ihnen ist, wie wir in Abschnitt 3 noch sehen werden, eine instrumentell auf Natur zupackende, kapitalistische Perspektive eingeschrieben. Natur wird in den Bildtafeln instrumentalisiert, unterworfen, gerastert und selektiv schematisiert und kategorisiert nach Kriterien des Nutzens und Schadens für die Menschen. Den Bildtafeln, die sich in lockerer Anlehnung an Peirce auch als multimodale *Behauptungsblätter* (*phemische Blätter*) interpretieren lassen (Peirce 2000: 119-131, 163-192; Pape 2012: 68-74), sind symbolisch nach einer nicht-nachhaltigen kapitalistischen Ausbeutungs- und Verwertungslogik kodiert. Etliche der in Abschnitt 3 betrachteten Bildzeichen lassen sich als Indizes für diese ideologische Ausrichtung lesen.

Die schematische Ikonizität der stereotypen Bildtafeln wird nach verschiedenen semiotischen Prinzipien gebildet und ausgestaltet. Eines von ihnen, das nicht nur bei der Rezeption, sondern bereits bei der Produktion der Bildtafeln angewandt wird, ist das von Bühler (1982: 28, 40-48) sogenannte *Prinzip der abstraktiven Relevanz*. Es beruht auf der Selektion von am Objekt potenziell wahrnehmbaren Eigenschaften und dem Weglassen von Details auf der Basis grafischer Prioritätensetzungen. Mit dieser Abstraktion gehen Vereinfachung und Homogenisierung einher. Diese führen unter anderem zur Monochromie der meisten Bildteile. Um die Relevanzsetzungen zu betonen, bilden die

wissenschaftliches Anliegen. Jede Repräsentation von Wirklichkeit bleibt semiotisch vermittelt und überformt. Je größer der Grad an Ikonizität eines Zeichens ist, desto größer mag der mit der ikonischen Repräsentation eines Objekts verbundene Wahrheitsanspruch sein. Das *Ding an sich* lässt sich semiotisch gleichwohl nie ganz einfangen. Das Objekt kann sich immer wieder dynamisch entziehen. Vgl. dazu auch Reisigl (2017: 19).

Illustrator:innen zudem Salienzen und farbliche Kontrastierungen bei der grafischen Formation von Figur und Grund. Aber auch die strikte Delimitation der dargestellten Figuren und Flächen, also das Ziehen von monochromen, zumeist schwarzen Grenzlinien und Umrissen bei der Darstellung von Menschen, Tieren, Pflanzen, Landschaften, Räumen und Gegenständen aller Art, folgt dem Versuch, durch scharfe Konturen und Silhouetten die wortschatzrelevanten Objekte und Objektteile vom jeweiligen Hintergrund abzuheben. Derart scharfe Linienführungen, Grenzen und Diskontinuitäten sehen wir, wenn wir unsere Mitwelt optisch wahrnehmen, höchst selten. Sie gehören – als künstliche zeichnerische Konstrukte – zu den nicht ikonischen Bildanteilen, die mehr oder weniger konventionalisiert und grafisch kodiert sind (vgl. dazu auch Eco 1991: 204–212).

Betrachten wir die Bildtafeln aus soziosemiotischer Perspektive, so lassen sie sich – mit Kress und van Leeuwen (2007: 79–113) – als *konzeptuelle Bilder* kategorisieren, die vor allem *klassifikatorisch* (die dargestellten Elemente werden hier taxonomisch, z. B. kohyponymisch, in einem Netzwerk oder Baumdiagramm geordnet) und *analytisch* sind (die dargestellten Elemente werden in eine Teil-Ganzes-Relation gebracht, sie werden unter anderem *exhaustiv* oder *inklusiv*, *topologisch* oder *topografisch* repräsentiert). *Narrative Repräsentationen* gibt es in den Bildern nur sporadisch.

Hinsichtlich der interpersonale Funktion lässt sich allgemein konstatieren, dass auf den meisten Bildtafeln, die Menschen und Tiere darstellen, kein direkter Blickkontakt zu uns als Betrachter:innen hergestellt wird, selbst wenn es Frontalansichten gibt. Schräge Ansichten und Vogelperspektive scheinen zu überwiegen. Nahansichten gibt es kaum. Es wird eine größere soziale Distanz zu den dargestellten Objekten gewahrt. Hinsichtlich der Modalitätsmarkierungen lässt sich allgemein beobachten, dass es durchaus starke Farbsättigungen und Farbdifferenzierungen gibt, die Hintergründe bei taxonomischen Darstellungen aber oft weiß bleiben oder in einer anderen monochromen Farbe gehalten sind, die dann zumeist hell ist. Hintergründe sind wenig bis gar nicht detailliert. Perspektivische Tiefe wird nur manchmal angestrebt. Schattierungen sowie Licht- und

Schatteneffekte sowie detailreichere zeichnerische Darstellungen sind selten. Es gibt sie am ehesten bei Tieren und Pflanzen, die klassifikatorisch repräsentiert werden. Der zeichnerische Realismus ist stark stilisiert.

Zur textuellen Metafunktion lässt sich grob festhalten, dass auf den zahlreichen klassifikatorischen Bildtafeln die Links-Rechts-Lese-richtung genauso vorgeprägt ist wie die Oben-Unten-Betrachtung. Auf manchen Tafeln gibt die Bildkomposition zeilenweise eine Direktionalität von links nach rechts vor, etwa wenn Bewegungsabläufe dargestellt sind. Einige Bewegungen laufen auch von rechts nach links. Kompositorische Gewichtungen der Informationswerte nach Zentrum und Randbereich sind in den thematischen Bildkarten und Strukturdiagrammen die Ausnahme. Die monochromen Hintergrundfarben erfüllen für die Informationsgrafiken oft die Funktion der Rahmung der visuellen Darstellungen von Gesamtzusammenhängen in einem diagrammatischen Bild. Diese farbigen Hintergrundflächen stiften also Kohäsion zwischen den repräsentierten Objekten innerhalb der multimodalen Behauptungsblätter auf einer Seite, aber auch darüber hinaus. Wie im Vorwort der Ausgabe aus dem Jahr 2018 erläutert, wurde jedes der elf thematischen Hauptgebiete mit einer bestimmten Erkennungsfarbe verknüpft, um eine bessere Orientierung zu gewährleisten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Zuge der Überarbeitung der einzelnen Auflagen des Wörterbuchs in den letzten Jahrzehnten immer mehr Farbtafeln hinzugekommen sind, dass die Darstellungen tendenziell vergrößert und die taxonomischen Repräsentationen von Pflanzen und Tieren detailreicher und realistischer wurden und dass in den neueren Auflagen immer mehr Wert darauf gelegt wird, neben den überwiegend klassifikatorischen Repräsentationen auch narrative Repräsentationen mit zunehmender Tiefenperspektive in das Wörterbuch zu inkludieren.

2.3 Zur Geschichtsgebundenheit des Bildwörterbuchs von Duden

Mit Sprachwörterbüchern verbindet sich für gewöhnlich die Vorstellung der neutralen Dokumentation und Vermittlung von objektivem sprachlichem Wissen. Sie sollen gesichertes, kodifiziertes Wissen über den Wortschatz einer Sprache verbindlich vermitteln. Allerdings sind ihre Darstellungen des sprachlichen Wissens nie neutral und üben die Wörterbücher immer auch eine normative Wirkung aus. Das Bildwörterbuch von Duden ist hier keine Ausnahme. Es ist kein ideologiefreier und neutraler Metatext. Vielmehr erkennen wir in ihm ein historisch situiertes Sprachwörterbuch, dessen Produzent:innen und Rezipient:innen bestimmte Interessen verfolgen, die vom Zeitgeist beeinflusst werden. Seine ideologische Einfärbung realisiert sich in diesem Nachschlagewerk in der Auswahl der Lemmata und sehr stark in der Art der bildlichen Repräsentation der Wortbedeutungen.

Zur zeitabhängigen ideologischen Imprägnierung von Duden-Wörterbüchern gibt es erhellende Untersuchungen. Senya Müller (1994) hat in ihrer Dissertation den starken Einfluss der nationalsozialistischen Diktatur auf die lexikografische Repräsentation des deutschen Wortschatzes diachron rekonstruiert, unter anderem mit Blick auf das Wuchern der Wortschatzbereiche in verschiedenen Duden-Ausgaben, die mit den Lemmata *Jude*, *Rasse* und *Reich* verknüpft sind. Luise Pusch (1984: 135–144) hat als feministische Linguistin sprachkritisch aufgezeigt, dass zahlreiche Sprachbelege in dem 1970 publizierten Bedeutungswörterbuch von Duden Frauen diskriminieren. Ihre Kritik hat dazu geführt, dass das Bedeutungswörterbuch auf die Problematik der Frauendiskriminierung hin kritisch durchleuchtet und überarbeitet wurde.

Auch die erste Ausgabe des Bildwörterbuches von Duden, die 1935 von Otto Basler herausgegeben wurde, trägt starke Spuren der nationalsozialistischen Weltanschauung und Schreckensherrschaft. Wir sehen in manchen Bildtafeln Hakenkreuze und nationalsozialistische Uniformen, Symbole sowie Abzeichen (z. B. auf den Tafeln 201, 209, 229), es gibt eine Ahnentafel (19) und eine Stammtafel (20), unter der

Überschrift *Rechtspflege* ein Bild zur *Verhaftung*, (auf Tafel 204), eine Tafel zu *Folter und Hinrichtung* einschließlich *Hexenverbrennung* (205). Militarisierung ist eines der dominantesten Themen des Buches. So werden dem *Kasernenleben* drei Bildtafel gewidmet (208–210), der *Schießausbildung* vier Tafeln (211–214), der *Artillerie* und dem Manöver je eine Tafel (215, 216). Mit dem Krieg im engeren Sinn, der die Themen *Bewegungskrieg*, *Stellungskrieg*, *Kriegssanitätswesen*, *Kriegsmarine*, *Seekrieg* mit umfasst, befassen sich gar zwölf Bildtafeln (217–228). Auf einer Tafel sind die (nationalsozialistischen) *Wehrverbände* abgebildet (229), und unter der Überschrift *Jugend* finden wir *Die nationalsozialistische Jugend* ausführlich behandelt (Tafel 230). Dass die Bildtafel zur Schule nicht ohne *Rohrstock* und *Eckensteher (bestrafte Schüler)* auskommt (231), ist Ausdruck von schwarzer Pädagogik, die eine zentrale Voraussetzung für das nationalsozialistische Herrschaftssystem darstellte, auch wenn sich diese autoritäre und gewalttätige Erziehungsform schon im 19. Jahrhundert ausgebildet hatte. Die Bildtafel zu *Grußformen* führt gleich als ersten Gruß den *Deutschen Gruß* an (306). Auf derselben Seite unter der Grußtafel findet sich eine Tafel mit dem Titel *Rauferei* (307). Wir finden eine Tafel zur *Sonnwendfeier* (301) und eine Bildtafel, die sechs Sagen verbildlicht, darunter *Siegfried und der Drache*, *Lohengrin und der Schwan* und *Barbarossa* (308). Das Bildwörterbuch von 1935 weist folglich eine klare nationalsozialistische Schlagseite auf. Es zeigt Militarismus und menschliche Grausamkeiten, ist aber, wenn es um die stilisierte Darstellung eines nackten weiblichen Körpers geht, äußerst prüde (Tafel 2). Nackte Männer und der gesamte Bereich der Sexualität bleiben thematisch ausgespart, während z. B. *Turnen* (Tafeln 128, 129), *Tanz* (Tafeln 130, 131), *Leichtathletik* (Tafel 132) und *Schwerathletik* (133) in Bildern mit dynamischen Körperdarstellungen visualisiert werden. Mit Sexualität tut sich das Bildwörterbuch bis zur Gegenwart schwer. Auch die jüngste, 2018 erschienene Ausgabe des Buches hat zum Thema der menschlichen Sexualität immer noch weniger mitzuteilen als beispielsweise ein Naturkundebuch für die vierte Klasse der Sekundarstufe 1 eines österreichischen Gymnasiums. Veraltende Wörter wie *Schambein*, *Schamhaare*, *Schambeinfuge* und *Schamlippe*

werden unkommentiert wiedergegeben (Duden 2018: 48-49, 56), und die bildliche Darstellung sowie sprachliche Benennung der Genitalien, insbesondere der Vulva, lassen aus heutiger wissenschaftlicher Sicht sehr zu wünschen übrig. Die bildlichen Darstellungen der Geschlechtsorgane scheinen seit der zweiten, 1958 publizierten Auflage, kaum überarbeitet worden zu sein (vgl. Duden 1958: 53, Bildtafel 22). Die männlichen Geschlechtsorgane verfügen in der aktuellsten Auflage des Buches in Wort und Bild unter anderem über *Eichel*, *Vorhaut*, *Harnröhre* und *Schwellkörper*. Den weiblichen Geschlechtsorganen fehlen in Wort und Bild die *Klitoriseichel*, die *Klitorisvorhaut*, der Klitorisschaft (auch in der Benennung der Teile des männlichen Glieds fehlt der *Penisschaft*), die *Harnröhre* und die verschiedenen *Schwellkörper einschließlich der Vorhofschwellkörper*. Wir lesen im Bildwörterbuch lediglich das Wort *Kitzler*, finden auf der Suche des Bildpendants – wissenschaftlich unzutreffend – nur die Markierung einer winzigen Stelle, die sich im schematischen Querschnitt kaum erkennbar von der Bildumgebung abhebt, auch farblich nicht (Duden 2018: 56–57). Geschlecht jenseits von Binarität ist in der aktuellsten Ausgabe des Bildwörterbuchs, also der siebten, noch kein Thema. Unter anderem diese veralteten Darstellungen lassen sich aus genderlinguistischer Perspektive bis heute kritisieren.

Die sieben Auflagen des Buches sind nach 1935 in den Jahren 1958 (zweite Auflage), 1977 (dritte Auflage), 1992 (vierte Auflage), 1999 (fünfte Auflage), 2005 (sechste Auflage) und eben 2018 (siebte Auflage) erschienen. Die zweite Auflage des Bildwörterbuchs wurde entnazifiziert und stark demilitarisiert. Es gibt keine nationalsozialistischen Uniformen, Insignien oder Grüße und keine Kriegstafeln mehr, bis auf zwei Tafeln, die Kriegsschiffe darstellen (Duden 1958: 402–405, Tafeln 222, 223). Das Soldatengrab taucht allerdings in der Bildtafel zu *Kirche II* noch auf (Duden 1958: 566–567, Tafel 312). Es wird nun auch nicht mehr gefoltert und hingerichtet. Die germanische Mythologie spielt eine viel geringere Rolle. In der Infografik zur Schule sind der *Rohrstock* und der *Eckensteher* ebenfalls abgeschafft (Duden 1958: 448, Tafel 249).

Diese wenigen Ausführungen zur Geschichtsgebundenheit des Bildwörterbuchs vermitteln einen ersten allgemeinen Eindruck davon, dass wir es bei dem Nachschlagewerk mit einem zeitabhängigen Dokument zu tun haben, das ideologisch eingefärbt ist. Die ideologische Tönung ist im Falle der nationalsozialistischen Beeinflussung eklatant. Eine ideologische Schlagseite zeigt sich aber auch in der spezifischen Art, wie das Verhältnis von Natur und Gesellschaft (jenseits der Sexualität, die im Buch bis heute tabuisiert ist) im Zeitalter des Spätkapitalismus mit seiner usurpatorisch auf Natur zugreifenden Wirtschaftsweise versprachlicht und verbildlicht ist. Eben diesen Repräsentationsverhältnissen soll im dritten Abschnitt des Beitrags nachgegangen werden. Dabei steht die aktuelle Ausgabe des Buches im Fokus (Duden 2018).

3 Die multimodale Repräsentation des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft im Bildwörterbuch – eine Blütenlese

Das Bildwörterbuch enthält mehr als 400 nach Sachgebieten gegliederte Bildseiten und stellt im Vorwort in Aussicht, »rund 30.000 Begriffe aus allen wichtigen Bereichen des Lebens« abzuhandeln. Wir haben es also mit einer thematischen Priorisierung zu tun.

Was sind laut dem Bildwörterbuch alle wichtigen Bereiche des Lebens? Das Nachschlagewerk ist insgesamt in elf Themenkomplexe gegliedert, nämlich in

Atom, Weltall, Erde,
Mensch und soziale Umwelt,
Öffentlichkeit und Gemeinwesen,
Sport, Spiel, Freizeit,
Unterhaltung, Kunst und Kultur,
Tiere und Pflanzen,
Land-, Forst- und Fischwirtschaft,²

2 2005 lautete die Überschrift »Natur als Umwelt, Land- und Forstwirtschaft«.

Handwerk und Industrie,
Grafisches Gewerbe,
Verkehrs- und Nachrichtenwesen, Informationstechnik,
Büro, Bank, Börse.

Wie es zur Auswahl und thematischen Schwerpunktsetzung im Einzelnen kam, dazu müssten die Redaktionen und Autor:innen der verschiedenen Ausgaben des Bildwörterbuchs befragt werden. Ein diskurshistorischer Blick über die Auflagen hinweg lässt erkennbar werden, dass viele ältere Bildtafeln von Auflage zu Auflage mitgenommen oder weiterentwickelt wurden, ohne dass ihre Angemessenheit geprüft wurde. Von Auflage zu Auflage finden sich auch neue Subthemen. Nichtsdestotrotz fällt auf, dass etliche Bereiche des menschlichen Lebens auch 2018 unterbelichtet bleiben, dass wir es insgesamt mit einem lückenhaften und fragmentarischen lexikographischen Projekt zu tun haben. Dass Sexualität als Thema mit einem Tabu belegt ist, darauf habe ich schon hingewiesen. Dass der Bereich der Politik stark unterbelichtet bleibt, lässt sich ebenfalls feststellen. Ob diese (vermeintliche) Depolitisierung des Wörterbuchs damit zu tun hat, dass die erste Auflage aus dem Jahr 1935 in politischer Hinsicht eine hochproblematische nationalsozialistische Schlagseite aufwies, wäre denkbar. Dass zentrale Bereiche der ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Nachhaltigkeit nicht (angemessen) repräsentiert sind, habe ich schon angedeutet, obwohl anzuerkennen ist, dass 2018 z. B. *Elektromobilität*, *erneuerbare Energien* und *Abfallkreislauf* als Themen vorkommen. Der Bereich der Klimatologie ist stark unterrepräsentiert. Klimawandel und die Klimakrise sind im Buch als eigene Themen nicht präsent. Der extraktivistische Raubbau an der Natur und die Zerstörung natürlicher Lebensräume sind keine Themen. Die Folgen der globalen Erwärmung und extreme Wetterereignisse, die von Menschen mitverursacht werden, haben keinen Eingang in das Wörterbuch gefunden. Statt *Sturm* finden wir aber z. B. das *Sturmgewehr*, die *Sturmhaube* und den *Sturmhut* (= *Eisenhut*).

Worauf im Folgenden ein Augenmerk gerichtet werden soll, das sind einige Bildtafeln aus den Themenbereichen *Tiere und Pflanzen* zum

einen und *Land-, Forst- Fischwirtschaft* zum anderen. Für die Frage nach der Repräsentation des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft ist auch relevant, dass die Benennung von Objekten, die z. B. mit Landschaftsplanung zu tun haben, kaum vorkommen. Wir erfahren viel über Verkehr und die verschiedensten Fortbewegungsmittel auf dem Land, zu Wasser und in der Luft und etliches über die industrielle Produktion von Waren und die kapitalistische Verwertung von Pflanzen, z. B. über sogenannte *Industriepflanzen* wie *Raps, Flachs, Hanf, Baumwolle, Erdnuss, Kokospalme, Ölpalme, Bambusrohr* und *Papyrusstaude* (Duden 2018: 411). Sehr wenig teilt uns das Bildwörterbuch dagegen mit über die Fortbewegung zu Fuß und über die aus dem Verkehr, der Industrialisierung und der intensiven Land- und Forstwirtschaft resultierenden ökologischen Probleme. Einmal gibt es eine Bildtafel zum *Werkstoffkreislauf* mit einer Thematisierung der *Abfalltrennung* und *Müllverbrennung* (S. 160–161), und zwei Seiten befassen sich mit *erneuerbaren Energien* (S. 495, 551), auf denen wir etwas über den *Windpark*, das *thermische Solarkraftwerk*, das *Gezeitenkraftwerk* und die *Sonnenenergienutzung im Niedrigenergiehaus* sehen und lesen. Über *Umweltschäden, Umweltverschmutzung* und *Umweltschutz*, über *biologische Landwirtschaft* oder ähnliche Themen erfahren die Leser:innen des Wörterbuchs nichts – sehr wohl aber über das *biologische Forschungslabor* (S. 705) und das *Biomassekraftwerk* (S. 551). Über unterschiedliche menschliche Siedlungstypen (urbaner oder ruraler Art) findet sich ebenfalls nichts. Der Naturraum und Aspekte von Landschaft werden vorwiegend sehr abstrakt und schematisch in der *Allgemeinen Geographie* abgehandelt oder unter dem Aspekt des menschlichen Zugriffs auf Natur und Landschaft. Wir finden den metaphorischen Begriff der *Sonnenanbeterin* (*scherzhaft für sonnenbadende Frau*, S. 671). Vergeblich suchen wir im Wörterbuch aber nach Wörtern wie *Sonnenaufgang* oder *Sonnenuntergang*, nach *Abendrot* und *Morgenrot*. Sehr wohl verzeichnet und illustriert sind die Substantive *Morgenmantel, Abendanzug* und *Abendtäschchen*. Nach *Abenddämmerung* sucht man ebenfalls vergeblich. Dagegen ist der wenig geläufige Fachbegriff der »*Dämmerungsgrenze*« als astronomischer Terminus angegeben und auf eine modellhafte Art visualisiert, die mit

dem menschlichen Erleben und lebensweltlichem Wahrnehmen nichts zu tun hat (S. 18–19; siehe Abb.1).

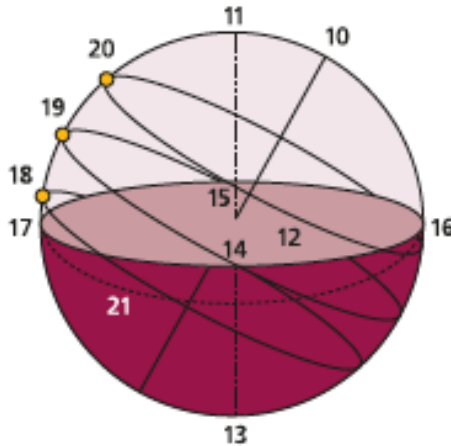


Abb. 1: Dämmerungsgrenze (21) (Duden 2018: 18–19)

Der Blick auf die Dinge ist also sehr selektiv, die Kriterien für die Auswahl dessen, was im Bildwörterbuch dargestellt wird, bleiben zum Teil schwer nachvollziehbar. Die Perspektive auf die Welt ist auf einen kleinen Teil der äußeren Dingwelt beschränkt. Der sinnlich wahrnehmbare, sprachlich benennbare und durch Bilder durchaus darstellbare Bereich der Emotionen, die körpersprachlich z. B. in der Mimik zum Ausdruck kommen, ist im Wörterbuch ebenfalls abwesend. Nur wenige Ausschnitte der äußeren Welt werden ausgewählt. Der analytische Blick auf sie ist isolierend und zergliedernd.

Das begriffliche Zerteilen und Zerschneiden der Dinge stehen im Vordergrund. Das wird besonders anschaulich vor Augen geführt, wo es um den Themenbereich des Schlachthofs und um die so genannten *Schlachttierteile* geht (S. 456–457). *Schlachttierteile* – das Wort kommt im allgemeinen Sprachgebrauch kaum vor, wie eine Suche auf Google offenbart (Stand: 15. September 2024). Wir erfahren auf der Bildtafel visuell und in der direkt darunter befindlichen Bildlegende, dass ein Rind ein *Schlachtvieh* sein kann und dass es das so genannte *Schlacht-*

schwein gibt. Den beiden zusammengesetzten Wörtern ist eine deontische Bedeutung (Sollensbedeutung) eingeschrieben, die uns nahelegt, was mit den Tieren zu geschehen habe. Der Benennung eines Schweines als *Schlachtschwein* ist also eine Zweckwidmung mitgegeben. Mit der Bezeichnung wird das Schicksal der Tötung des Tieres vorweggenommen. Was nach dem Schlachten passiert, ist klar, das Schlachttier wird zerteilt, zerschnitten, zerhackt, zersägt. Die Teile, die für die Fleischverwertung relevant sind, werden im Bilderwörterbuch sehr abstrakt veranschaulicht. Von diesen technischen Zeichnungen der ökonomisch verwerteten Tierleichen kann kaum auf die zuvor lebendigen Tiere geschlossen werden. Noch am ehesten ist in der Darstellung die Abbildung in der rechtesten Spalte mit einem Schwein zu assoziieren, aufgrund der ikonischen Form des Kopfes mit den spitzen Ohren und der Form der Vorderbeine (Abb. 2).

Werden Tiere dermaßen abstrakt und technizistisch geframt, lassen sich Tötungshemmungen abbauen. Bereits ab der zweiten, 1958 erschienenen Auflage des Bildwörterbuchs gibt es diese Darstellung der *Schlachttierteile* – 1958 allerdings noch als etwas kleinere Schwarz-Weiß-Zeichnung unter der Überschrift *Schlachteile* (Duden 1958: 183, Tafel 95). Die Zeichnung von 1958 ist eine von den Tierformen abstrahierende Weiterentwicklung der Bildtafel 85 (Basler 1935: 159) aus dem Jahr 1935 mit dem Titel *Schlacht-viehhof*. 1935 sind noch keine abgeschnittenen Tierleichteile visualisiert. Was ab der dritten Ausgabe aus dem Jahr 1977, die ebenfalls schwarz-weiß ist, hinzukommt, das sind unter anderem eine Darstellung dessen, wie ein *Bolzenschussgerät* mit zwei männlichen Armen am Kopf zwischen den Augen einer Kuh angesetzt wird, und die Darstellung eines elektrischen Betäubungsgerätes, dessen Zangen-griff den Kopf eines sogenannten *Schlachtschweines* erfasst. Das Betäubungsgerät wird in der jüngsten Ausgabe (2018: 456) von zwei mit Handschuhen überzogenen Händen gehalten. 1977 sieht man nur eine Hand (ohne Handschuh) mit halbem Unterarm. Das Betäubungsgerät sieht damals noch anders aus.

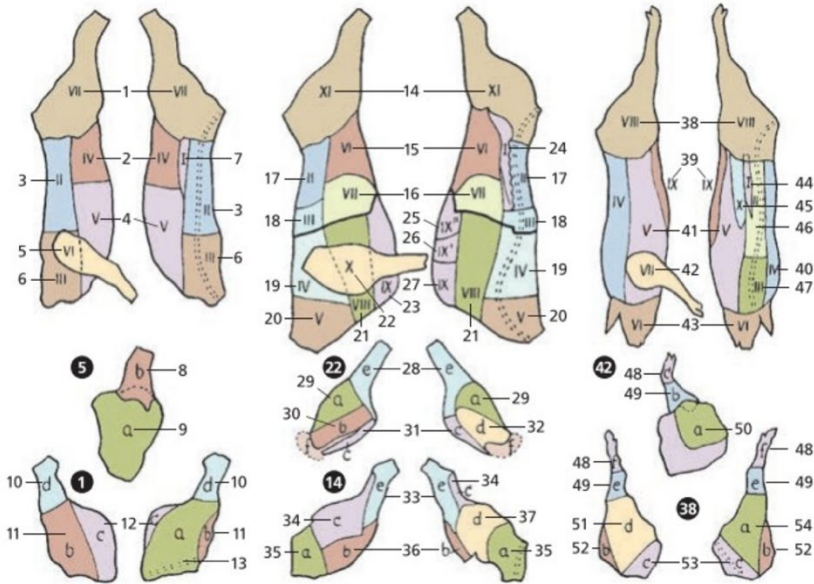


Abb. 2: Schlachttierteile – Kalb, Rind, Schwein (Duden 2018: 457)

Ähnlich wie mit dem *Schlachtschwein* verhält es sich in deontischer Hinsicht mit den Benennungen von Tieren als *Ungeziefer*, *Schädlinge*, *Schmarotzer* (Duden 2018: 428–429). Auch diesen Bezeichnungen inhärent eine Sollensbedeutung und implizite Handlungsanweisung. Derartige Tiere müssen – folgt man ihren Benennungen – vernichtet werden. Zu ihnen gehören drei Kategorien, die auf der Bildtafel klassifikatorisch repräsentiert werden: *Hausungeziefer* und Hygieneschädlinge, *Vorratsschädlinge* und *Parasiten des Menschen* (2005, lesen wir statt *Parasiten* noch *Schmarotzer des Menschen*; Duden 2005: 428). Zu *Hausungeziefer* und *Hygieneschädlingen* werden z. B. die *Kleine Stubenfliege*, die *Gemeine Stubenfliege*, die *Stechfliege*, die *Hausspinne* (*Winkelspinne*), die *Kleidermotte*, das *Silberfischchen* und die *Hausschabe* gezählt. Als *Vorratsschädlinge* werden unter anderem der *Kornkäfer*, *Mehlkäfer* (*Mehlwurm*), *Vierfleckige Bohnenkäfer*, *Brotkäfer* und die *Getreidemotte* betrachtet. Als *Parasiten des Menschen* gelten im Bildwörterbuch der

Spulwurm und *Bandwurm*. Wir sehen im Wörterbuch drei Bildtafeln zu Tieren, die den Menschen nicht ins Konzept passen. Hier sei nur ein Ausschnitt aus der Bildtafel *Ungeziefer, Schädlinge und Schmarotzer* reproduziert. Zudem gibt es im Buch noch eine Bildtafel mit *Garten- und Ackerbauschädlingen* (Duden 2018: 430–431) und eine Bildtafel mit *Forstschädlingen* (Duden 2018: 432–433).

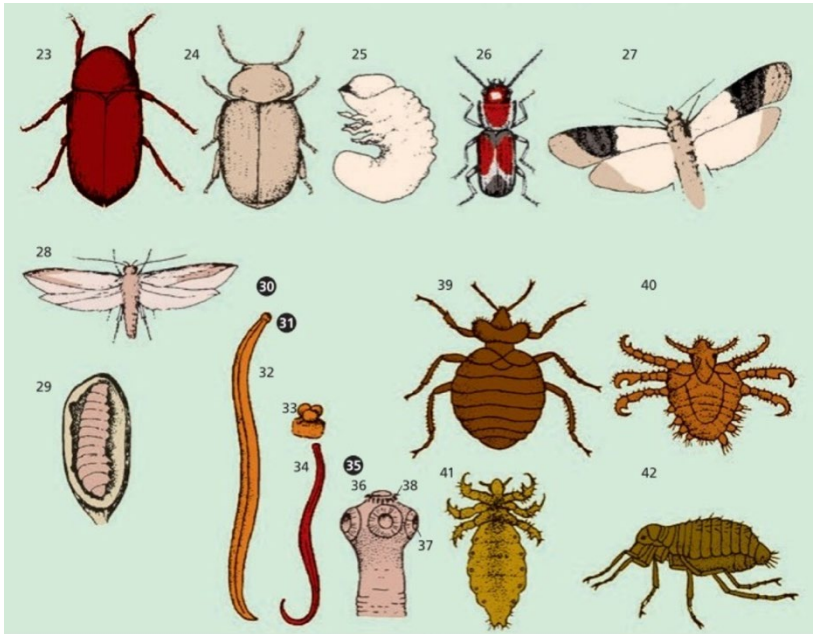


Abb. 3: *Ungeziefer, Schädlinge und Schmarotzer*
(Ausschnitt aus Duden 2018: 429)

Auch die Darstellung sogenannter tierischer *Schädlinge* hat im Bildwörterbuch von Duden lange Tradition. Bereits 1935, also in der ersten Auflage, gibt es eine Bildtafel zu *Forstschädlingen* (Basler 19335: 195, Tafel 65) und eine Bildtafel zu *Schädlingsbekämpfung*. 1958 kommt eine Bildtafel zu *Garten- und Ackerschädlingen* (Duden 1958: 156–157, Tafel 81) hinzu und wird die Bildtafel *Schädlingsbekämpfung* erweitert zu *Schädlingsbekämpfung und Pflanzenschutz* (Duden 1958: 160–161, Tafel 83). Ab 1977 ist die Bildtafel *Hausungeziefer, Vorratsschädlinge und*

Schmarotzer mit dabei (Duden 1977: 148–149, Tafel 81), und die Überschrift zur Bildtafel über die sogenannte Schädlingsbekämpfung wird wieder zu *Schädlingsbekämpfung* vereinfacht. Die Bilder der Tafeln ändern sich von 1977 bis 2018 in erster Linie dahingehend, dass sie minimal größer und farbig werden.

Es ist bemerkenswert, wie ausdifferenziert der Wortschatz im Bereich der Bezeichnung so genannter *Schädlinge* ist. Der »Aufschwung« des Themas dürfte mit zwei gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zusammenhängen: mit der zunehmenden Intensivierung, Monokulturalisierung und Industrialisierung der kapitalistischen Landwirtschaft und mit der biopolitisch vorangetriebenen Hygienisierung vieler Lebensbereiche. Das Wort *Nützlich* wird auf den 992 Seiten des Wörterbuchs nirgendwo verbucht (allerdings werden in einer Bildtafel 20 Heilpflanzen erwähnt; Duden 2018: 376–377).

Diese selektive Wahrnehmung der Wörterbuchmacher:innen verblüfft. Was mit den als *Schädlinge* apostrophierten Tieren zu geschehen hat, ist klar: Mit welchen Mitteln Menschen in der Landwirtschaft gegen sie vorgehen, verrät uns die schon erwähnte Bildtafel zur *Schädlingsbekämpfung*, die – gleich nach der Aufzählung der Schädlinge – in der aktuellen Auflage des Wörterbuchs, aber auch schon in der Auflage von 2005 (Duden 2005: 436–437; Bildtafel 236), den Titel *Pflanzenschutzgeräte* trägt (Duden 2018: 434–435). Dass diese Geräte Pflanzen- und Tierverschwendungsgeräte sind, die dazu dienen, chemische Keulen einzusetzen im Rahmen der auf möglichst hohe Ernteerträge und Gewinne abzielenden *intensiven und industrialisierten Landwirtschaft*, verschleiert das Wort *Pflanzenschutzgeräte*. Dass mit ihrer Hilfe zahlreiche Insekten, darunter auch Bienen, getötet werden, bringt das Hochwertwort *Pflanzenschutzgeräte* nicht in den Blick. Bildtafeln zu *ökologischer Landwirtschaft* und *Naturschutz* fehlen im Bildwörterbuch bis heute.

Wie sehr bildlich eine Normalisierung des Raubbaus an der Natur betrieben wird, verdeutlicht sich auch in zwei Bildtafeln zur *Forstwirtschaft*, die eine sehr radikale Auffassung von *Holzschlag* visualisieren (Duden 2018: 436–437; Abb. 4).

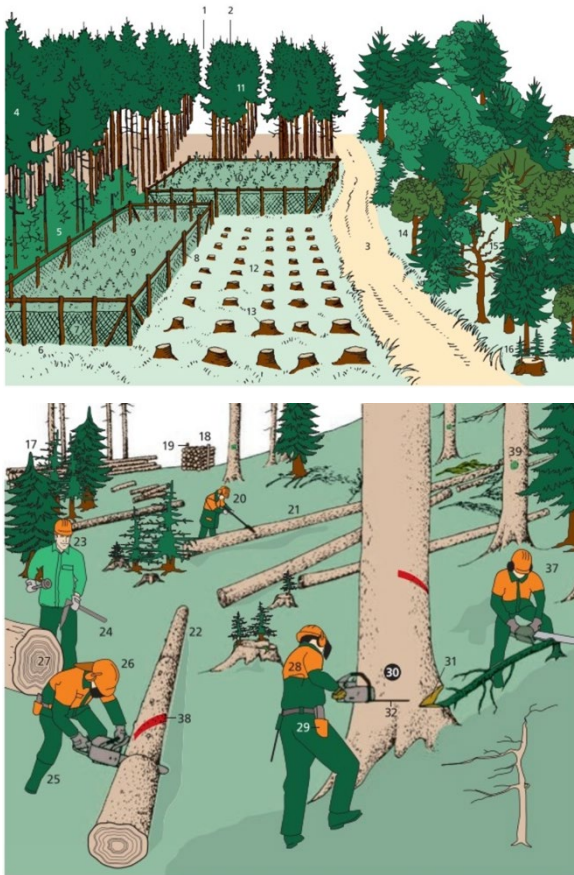


Abb. 4: Forstwirtschaft: Kahlschlag (12) mit Wurzelstock (13) oben, Holzeinschlag unten (Duden 2018: 436-437)

Das obere Bild vom Kahlschlag findet sich, schwarz-weiß und sonst weitgehend gleich, bereits in der ersten Auflage des Duden (Basler 1935: 116–117, Tafel 63). Das untere Bild gibt es seit 1977, damals noch schwarz-weiß (Duden 1977: 154–155, Tafel 84). Er wäre an der Zeit, die Bilder unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Forstwirtschaft anzupassen und zusätzliche Bilder in das Buch aufzunehmen, auch solche, die gegenwärtige Herausforderungen in der Fortwirtschaft im Zeitalter der Klimakrise repräsentieren.

Lehrreich finde ich die Bildtafel zur *Hühnerhaltung*. In ihr werden drei Arten der Hühnerhaltung repräsentiert: *Freilandhaltung*, *Bodenhaltung* und *Käfighaltung* bzw. *Batteriehaltung* (Abb. 5).



Abb. 5: *Hühnerhaltung* – Freilandhaltung (oben), Bodenhaltung (unten links) Käfighaltung (unten rechts) (Duden 2018: 421)

Positiv hervorzuheben ist an dieser vergleichenden Darstellung, dass Unterschiede in der Art der Hühnerhaltung klar angedeutet werden, vor allem auch mit Blick auf den Raum, der jedem einzelnen Huhn zur Verfügung steht. Allerdings sind die *Bodenhaltung* und die *Käfighaltung* tendenziell beschönigt dargestellt, haben die Hühner bei beiden Hühnerhaltungsarten doch in der Regel weniger Platz als in den Bildern und finden sich auf dem Boden eines Hühnerstalls doch für gewöhnlich viele ausgefallene Federn und jede Menge Hühnerkot. Das *Kotband* im Bild zur *Käfighaltung* ist blitzblank, nachgerade klinisch sauber. Bemerkenswert ist zudem die grüne Einfärbung der Wände bei den Bildern der *Boden-* und *Käfighaltung*, aber auch im Bild zur *Freilandhaltung*. Diese Grünfärbungen verdanken sich vermutlich der Bemühung, farblich eine seitenübergreifende Kohäsion im Abschnitt über *Land-*,

Forstwirtschaft und Fischwirtschaft herzustellen, soll doch Grün auf vielen Seiten dieses Buchabschnitts als Erkennungsfarbe für das Themengebiet fungieren. Inwieweit diese grüne Einfärbung der Wände die Wirkung eines ungewollten Grünwaschens hat, wäre zu prüfen.

Mit einem letzten Beispiel sei noch gezeigt, welches Verständnis von *Viehhaltung* für das Bildwörterbuch kennzeichnend ist. Das Beispiel kann als Ausblick darauf dienen, in welche Richtung die zukünftige Überarbeitung des Bildwörterbuchs gehen könnte. Wenn wir die sechste mit der siebten Auflage vergleichen, erkennen wir, dass sich die Bildperspektive auf Viehhaltung leicht zu verändern beginnt. In der sechsten Auflage findet sich die folgende Abbildung:

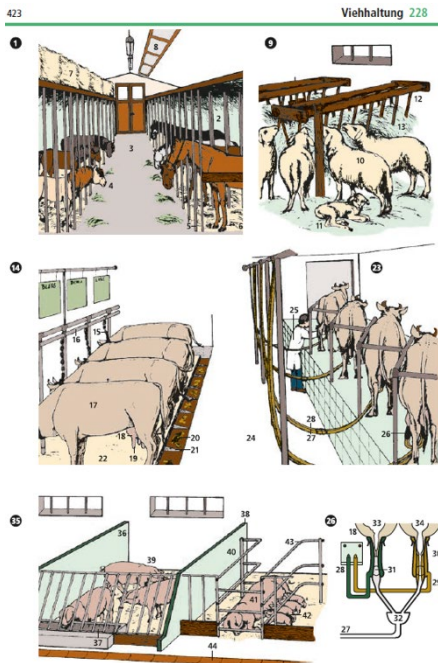


Abb. 6: Viehhaltung (Duden 2005: 423, Tafel 228)

Die dargestellten Tiere leben in beengten, eintönigen, trostlosen Verhältnissen. Der Pferdestall mit den vielen Stäben gemahnt an ein Gefängnis. Parallel ausgerichtete Pferde in den durch die Stäbe abgegrenzten Boxen, parallelisierte Kühe im Milchviehstall, parallel

positionierte Kühe im Melkstand ebenso wie vier parallel ausgerichtete Ferkel, die bei der Muttersau trinken – alle diese homogenisierenden und entindividualisierenden Darstellungen zeugen nicht von Bedacht-
nahme auf das Tierwohl, sondern von rigidem Ordnungssinn.

In Vergleich dazu wurden der Pferdestall und der Kuhstall für die siebte Auflage etwas tierfreundlicher gestaltet und wurde ein Ferkelstall hinzugefügt, der mehr Bewegung und Lebendigkeit unter den Tieren zulässt. Allerdings wirkt der aus der Vogelperspektive gezeichnete neue Kuhstall nur deshalb aufgelockerter, weil nicht alle Kühe gleichzeitig in ihren parallel ausgerichteten Liegeboxen, Melkständen und Futterplätzen in Reih und Glied stehen oder liegen.

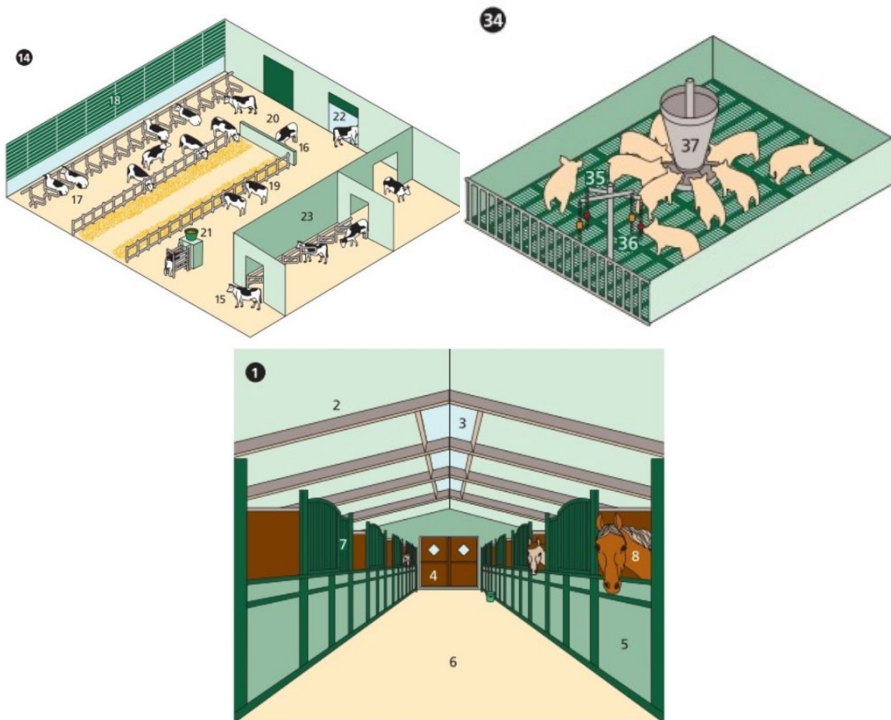


Abb. 6: Viehhaltung (Ausschnitt aus Duden 2018: 418–419)

Die neue Darstellung des Pferdestalls enthält die Besonderheiten, dass die Anzahl der sichtbaren Pferde im Stall von sieben im Jahr 2005 auf zwei Pferde im Jahr 2018 reduziert wurde und dass diese beiden Pferde, die nun auch mehr Platz haben, aus ihren Pferdeständen heraus zu uns

blicken, die wir die Bilder betrachten. Damit wird eine direkte Beziehung zwischen den Pferdefiguren und uns inszeniert. Wir stellen fest, dass die neuen Bilder zur Viehhaltung im Hinblick auf das Tierwohl tendenziell eine Verbesserung darstellen, dass es in Richtung der Repräsentation einer ökologisch nachhaltigeren Viehwirtschaft aber noch ein beträchtliches Entwicklungspotenzial für das Wörterbuch gibt. Wollen zukünftige Autor:innen des Wörterbuchs ihrem Informationsauftrag ausgewogener nachkommen und die reale Vielfalt an Wirtschaftsweisen repräsentieren, können sie in der achten Auflage mehr Wert auf vergleichende Darstellungen legen, die konventionelle UND nachhaltige Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie kohlenstoffhaltige UND erneuerbare Energieformen expliziter gegenüberstellen.

4 Fazit

Der Beitrag knüpft an ein sehr frühes, ökolinguistisch relevantes, diskurskritisches Projekt an, an dem Helmut Gruber mitgearbeitet hat. Wurde damals die ideologehaltige Berichterstattung machtkritisch analysiert, so geht es im vorliegenden Beitrag um ideologisch imprägnierte Repräsentationen im Bildwörterbuch von Duden.

Zahlreiche Bildtafeln des Buches stehen für eine Grundausrichtung des Bildwörterbuchs, die aus heutiger Sicht ein in ökologischer Hinsicht problematisches Verhältnis zwischen Natur und Gesellschaft fraglos präsupponiert, statt dieses Verhältnis alternativen Repräsentationen vergleichend gegenüberzustellen. Zumindest fünf Thesen möchte ich aus meinen diskurskritischen Beobachtungen ableiten:

(1) Wenn mit dem Wörterbuch der Anspruch verbunden wird, die wichtigsten Bereiche des Lebens sprachlich und bildlich abzudecken, dann nur in dem Sinne, dass es sich um die angeblich wichtigsten Bereiche des Lebens handelt, wie sie sich aus der Perspektive der jeweiligen Dudenredaktion zum Zeitpunkt des Erscheinens der jeweiligen Auflage des Buches darstellen. Diese Perspektive ist selektiv und einseitig und kann nicht als allgemeingültige akzeptiert werden.

(2) Das im Bildwörterbuch von Duden sprachlich und visuell konstruierte Verhältnis von Natur und Gesellschaft ist durch eine zupackende, instrumentelle Beziehung der Menschen zu Natur und Mitwelt charakterisiert. Die Natur wird im Buch sprachlich und visuell radikal nach kapitalistischen Bedürfnissen der Menschen und nach dem alttestamentarischen Motto »Macht Euch die Erde untertan« gerahmt.

(3) Die im Wörterbuch repräsentierte Sprache erfüllt im Zuge dieser Unterwerfung von Natur und Mitwelt eine legitimierende Funktion, die im Bereich der substantivischen Benennungen etwa in der deontischen Bedeutung von Tier- und Pflanzenbezeichnungen als *Schädlinge* zum Ausdruck kommt.

(4) In erster Linie erfüllen die im Bildwörterbuch wiedergegebenen Benennungen die Funktion, Objekte anthropozentrisch zu funktionalisieren, Teile von Objekten bzw. Lebewesen zu isolieren, zu fragmentieren und zu zerlegen.

(5) Sehr signifikant ist bei dem Buch das, was fehlt. Eine ganzheitlichere Sicht auf den Zusammenhang von Natur und Gesellschaft ist kaum auszumachen und eine Haltung, die natürlichen Dingen oder nicht-menschlichen Lebewesen auch einen autonomen Status zuerkennen würde, ist rar. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, fehlen Sinnbezirke, die einen ökologisch behutsamen und schützenden Umgang mit Natur, Landschaft und Mitwelt zur Sprache und visuell zur Darstellung bringen. Diese Absenz ist als etwas Problematisches zu interpretieren. Die sprachliche Abwesenheit wichtiger Bereiche von ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Nachhaltigkeit verstärkt nämlich das einseitige, instrumentelle, ursurpatorisch-kapitalistische und teilweise gar gewaltsame Verhältnis zwischen Menschen und Natur. So bleibt es Desiderat, dass auch Formen des Umgangs mit Natur, Naturerfahrungen und Naturwahrnehmungen in zukünftige Ausgaben des Bildwörterbuchs aufgenommen werden, die sich dem rigiden und stereotypen Identifizieren, Zurüsten, Kalkulieren, Zurechtschneiden und Zergliedern entziehen und der Natur in ihrer Vielfalt phänomenologisch einen größeren Eigenwert zuerkennen,

Mit dieser Feststellung schließe ich ebenso wie mit dem Wunsch, dass das Bildwörterbuch von Duden bald in Richtung einer perspek-

tivenreicheren Repräsentation des engen Zusammenhangs von Natur und Gesellschaft überarbeitet werden möge, die der ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Nachhaltigkeit einer größeren Bild- und Textraum als bisher beimisst.

Literatur

- Bateman, John A. 2018. Peircean Semiotics and Multimodality: Towards a New Synthesis. *Multimodal Communication*. DOI: 10.1515/mc-2017-0021
- Basler, Otto (Hgg.). 1935. *Der Große Duden. Bildwörterbuch der deutschen Sprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Bühler, Karl. 1982 [1934]. *Die Darstellungsfunktion von Sprache*. Stuttgart: Fischer (UTB).
- Dudenredaktion (Hg.). 1958. *Der Große Duden. Bildwörterbuch der deutschen Sprache*. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut/Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hg.). 1977. *Duden. Bildwörterbuch der deutschen Sprache*. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hg.). 2005. *Duden. Das Bildwörterbuch*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hg.). 2018. *Duden. Das Bildwörterbuch*. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Eco, Umberto. 1991. *Einführung in die Semiotik*. 7., unveränderte Auflage. München: Fink (UTB).
- Klein, Wolf Peter. 2004. Deskriptive statt präskriptiver Sprachwissenschaft? *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 32, 376–405.
- Kress, Gunter & Theo van Leeuwen. 2007. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, New York. Routledge.
- Leja, Michael. 2012. Peirce, visuality, and the semiotics of pictures. In Franz Engel, Moritz Queisner & Tullio Viola (Hgg.), *Das bildnerische Denken: Charles Sanders Peirce*, 139–148. Berlin: Akademie Verlag.
- Müller, Senya. 1994. *Sprachwörterbücher im Nationalsozialismus. Die ideologische Beeinflussung von Duden, Sprach-Brockhaus und anderen Nachschlagewerken während des »Dritten Reichs«*. Stuttgart: M & P Verlag für Wissenschaft und Forschung.

- Pape, Helmut. 2012. Was ist Peirce's bildnerisches Denken? In Franz Engel, Moritz Queisner & Tullio Viola (Hgg.), *Das bildnerische Denken: Charles Sanders Peirce*, 65-91. Berlin: Akademie Verlag.
- Peirce, Charles Sanders. 1993. *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles Sanders. 2000. *Semiotische Schriften. Band 3*. Herausgegeben von Christian J. W. Kloesel und Helmt Pape. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pusch, Luise. 1984. *Das Deutsche als Männersprache*: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reisigl, Martin (2017): Diskurssemiotik nach Peirce. In Ernest W. B. Hess-Lüttich, Heidrun Kämper, Martin Reisigl & Warnke, Ingo (Hgg.), *Diskurs – semiotisch. Aspekte multiformaler Diskurskodierung*, 3-29. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Wodak Ruth, Helmut Gruber, Florian Menz & Benedikt Lutz. 1985. *Die Sprache der Mächtigen – die Sprache der Ohnmächtigen*. Der Fall Hainburg. Wien.
- Wodak, Ruth, Benedikt Lutz, Florian Menz & Helmut Gruber. 1986. Hainburg und die Medien. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 1986. 157–199.
- Wodak, Ruth, Helmut Gruber, Benedikt Lutz & Florian Menz. 1988. Power Struggles and the Media. *Folia Linguistica*, XXII/3-4:439–456.

Teil IV

Reden und Schreiben – Lehren und Lernen

»also wenn (.) ich als schüler einen text schreibe der ähm keine (.) funktion hat ...«

Zur nicht-prototypischen Verwendung von *ich* im Diskurs

Monika Dannerer *

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 297–318

Abstract

Usually, the personal pronoun “I” refers to the speaker/writer, but like other pronouns it can be used in a non-prototypical way, e.g. as a general or indefinite pronoun like “one” or for referring to others. This paper investigates functions, forms and contexts of non-prototypical “I” in oral communication based on a sample from the FOLK-Korpus, the Research and Teaching Corpus of Spoken German. Four different functions are distinguished which are partially combined with different forms or contexts. The corpus shows a rather high frequency of non-prototypical “I” in pedagogical contexts and it suggests the existence of individual preferences for a non-prototypical use.

Schlagwörter: Personalpronomen, nicht-prototypischer Gebrauch, mündliche Interaktion

* Universität Innsbruck, monika.dannerer@uibk.ac.at

1 Einleitung

Der Umstand, dass Personalpronomen zwar eine prototypische Referenz haben wie beispielsweise *ich* auf den:die Sprecher:in/Schreiber:in, *du* auf ein einzelnes Gegenüber und *wir* auf eine Gruppe aus mindestens zwei Personen, die den:die Sprecher:in/Schreiber:in einschließt, jedoch häufig wesentlich flexibler eingesetzt werden, ist keine neue Erkenntnis und hat aus verschiedenen Perspektiven Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Bezeichnungen »generisch«, »unpersönlich«, »indefinit«, »nicht-referentiell« (vgl. Truan 2018: 348–349) verdeutlichen dabei einige der möglichen Verwendungsweisen der Pronomen, die nicht-prototypisch sind, z. B. ein *wir* als Autoreferenz auf eine Einzelperson wie beim »professoralen *wir*« (Gruber, Huemer & Rheindorf 2009: 69) oder als Referenz auf das Gegenüber wie beim *wir* in der Pflege (z.B. de Cock 2016). Im vorliegenden Beitrag spreche ich von einer nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen im Sinne eines übergreifenden Terminus, um die verschiedenen Möglichkeiten zusammenzufassen.

Das Interesse in der Linguistik an diesen flexiblen Referenzmöglichkeiten vermeintlich eindeutiger Deiktika resultiert wohl zumindest zum Teil auch daraus, dass zwar einerseits die Beschreibung des konkreten Bedeutungsumfangs eines Pronomens¹ in einem bestimmten Kontext äußerst schwierig und die Abgrenzung zwischen prototypischer und nicht-prototypischer Verwendung alles andere als klar sein kann, dass aber andererseits in der Interaktion nur äußerst selten Missverständnisse oder auch nur Unsicherheiten beobachtbar sind. Ambiguitäten in der tatsächlich intendierten Referenz können dabei aber auch von den Sprechenden bewusst eingesetzt werden (vgl. z. B. Wodak et al. 1998: 99–102 zum *wir*).

1 Um den deiktischen Charakter der Personalpronomen der 1. und 2. Person zu verdeutlichen, wird zum Teil auch der Ausdruck *Persondeixis* (Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997: 39–40) oder *Personaldeixis* (vgl. z.B. Hoffmann 2013: 75) verwendet.

Um für eine linguistische Analyse zu einer möglichst gesicherten Interpretation und Disambiguierung von Pronomen zu kommen, werden mehrfaches Kodieren oder sogar die Herstellung von Intercoderreliabilität durch mehrere, voneinander unabhängige Kodierer:innen gefordert. Nicht selten werden Ersatzproben empfohlen, um generische, unpersönliche oder nicht-referentielle Bedeutungen zu erkennen (z. B. Kitagawa & Lehrer 1990, Stukenbrock & Bahr 2017; kritisch dazu z.B. Zobel 2016: 383). In allen Fällen muss der Kontext für eine Interpretation und Disambiguierung herangezogen werden, und teilweise gilt eine eindeutige Interpretation trotzdem nicht als möglich.

2 Das nicht-prototypische *ich*

Während unterschiedliche Referenzmöglichkeiten von *wir* bereits verhältnismäßig ausführlich thematisiert wurden, ist der Umfang an Literatur zur nicht-prototypischen Verwendung des Pronomens *ich* deutlich geringer. Es gilt als ein eher selten und dominant gesprochen-sprachlich auftretendes Phänomen, das in gewisser Hinsicht dem Pronomen *man* oder dem generischen *du* entspricht (Zobel 2016: 380), wobei Zobel sehr wohl Bedeutungsunterschiede festhält:

Impersonally used *ich* is employed to signal distance, while impersonally used *du* aims to build closeness between the speaker and the addressee. I argue that the different pragmatic meaning aspects of impersonally used *ich*, *du*, and *man* indicate that the three pronouns integrate their containing utterance differently into the discourse context, and therefore, serve different communicative purposes. (Zobel 2016: 399)

Zobel sieht das unpersönliche *ich* v. a. in strittigen Kontexten, in denen Normen, Gesetze oder Regeln in Frage gestellt wurden (Zobel 2016: 406–401), während Kitagawa & Lehrer (1990: 742) das nicht-prototypische *ich* v. a. in hypothetischen Kontexten beobachtet haben. Heidolph, Flämig & Motsch (1981: 651–656) sehen weniger deutliche Einschränkungen des Gebrauchs. Neben den Fällen, in denen *ich* synonym zu *man* auftritt, sehen sie es v. a. als Bezeichnung einer Personengruppe, die

den:die Sprecher:in einschließt bzw. in der er:sie eine führende Rolle einnimmt (Heidolph, Flämig & Motsch 1981: 653–654).

Nach Zobel (2016: 389) gibt es einige lexikalische Elemente, die eine nicht-prototypische Interpretation wahrscheinlicher machen, nämlich *als*-Konstruktionen (»ich als Dienstleister«), Diskurspartikeln wie *doch* und *ja* sowie Modalverben.

Als Funktionen des unpersönlichen *ich* werden verstärkte emotionale Involvierung des:der Sprecher:in genannt, die mit entsprechender Intonation und Mimik verbunden werden, aber auch die Thematisierung strittiger Inhalte, bei denen Sprecher:innen ihre eigene Position allerdings als außer Streit stehend darstellen (Zobel 2016: 397–398). Darüber hinaus hat Dannerer (2022) die nicht-prototypische Verwendung von *ich* auch in Interviewsituationen identifiziert, in denen Sprecher:innen sich als Expert:innen inszenieren, indem sie aus dem eigenen Handeln Regelhaftigkeit und damit auch gleichzeitig »Typik« oder »Vorbildlichkeit« ableiten. Dies passt auch zum Befund von Dannerer (i.Dr./2025), in dem das *ich* v. a. als Ausdruck eines didaktischen »Probearbeitens« identifiziert wurde, das stellvertretend für andere erfolgt.

Der vorliegende Beitrag möchte korpusbasiert Vorkommen von nicht-prototypischem *ich* in gesprochener Sprache im Hinblick auf Funktionen und gegebenenfalls systematisch damit verbundene Formen und Kontexte untersuchen.

3 Datenkorpus und Methodik

Datengrundlage für diesen Beitrag ist das FOLK-Korpus (Stand 6/2023) in der *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), die am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache aufgebaut, gepflegt und regelmäßig erweitert wird (Reineke, Deppermann & Schmidt 2023). Das FOLK-Korpus umfasste zum Zeitpunkt der Datenextraktion 414 Sprechereignisse aus privaten, institutionellen und öffentlichen Interaktionsdomänen, deren Metadaten ebenfalls zugänglich sind.

Mit Hilfe des Tools *ZuRecht* (Zugang zur Recherche in Transkripten) aus der Gruppe der *ZuMult*-Tools (Frick, Helmer & Wallner 2023) wurden Konditionalkonstruktionen mit dem Personalpronomen *ich* extrahiert. Dieser Fokus wurde gewählt, da diese Konstruktionen in besonderer Weise genutzt werden, um Normen oder allgemein Gültiges zu formulieren und daher ein besonders häufiges Vorkommen von nicht-prototypisch verwendeten Personalpronomen erwartet werden kann (vgl. auch Dannerer 2022; i.Dr./2025).

Der Suchbefehl lautete »[lemma="wenn"] []{0,2}[lemma="ich"]«, so dass zwischen der Konjunktion und dem Pronomen auch noch bis zu zwei weitere Lemmata stehen konnten. Von den 3.242 Fällen wurde eine Zufallsstichprobe von 200 Fällen gezogen und ausgewertet, wovon 71 Vorkommen (=36%) eindeutig nicht-prototypisch verwendete Pronomen waren.²

4 Ergebnisse

Die folgenden Beispiele stammen aus unterschiedlichen Interaktionsdomänen, wobei institutionelle Lehr-/Lernsettings für das Vorkommen des nicht-prototypischen *ich* in Konditionalkonstruktionen bei weitem überwiegen. Daneben sind es vor allem auch Spiel-Interaktionen und Besprechungen. Nur selten tritt das nicht-prototypische *ich* auch in öffentlichen Domänen wie z.B. den *Stuttgart-21*-Schlichtungsgesprächen auf.

Insgesamt lassen sich die Beispiele vier Gruppen zuordnen, die aus einer Kombination von unterschiedlichen Funktionen sowie z. T. spezifischen Formen und Vertextungsmustern bzw. Kontexten definiert werden können.

2 Damit ist das nicht-prototypische *ich* in den Konditionalkonstruktionen im FOLK-Korpus annähernd gleich häufig vertreten wie das nicht-prototypische *du* (vgl. Dannerer i.Dr./2025). Die Stichprobe ist gleichzeitig ein Teil der Daten, die in Dannerer (i.Dr./2025) genutzt wurden.

4.1 Explizites Einnehmen der Rolle eines:r anderen

Sprecher:innen können die Perspektive oder Rolle, aus der heraus sie sprechen, markieren, indem sie sich explizit positionieren (*ich als x*). Ist diese Perspektive/Rolle eine, die offensichtlich nicht mit ihrer aktuellen eigenen Rolle kongruent ist oder sein kann, liegt ein eindeutiger Fall von nicht-prototypischer Verwendung von *ich* vor.

Im folgenden Auszug aus einem Prüfungsgespräch an der Hochschule, in dem die Dozentin eine allgemeine, unpersönlich formulierte Frage nach den Auswirkungen auf die Textsortenauswahl auf den Unterricht stellt (Z. 805), antwortet die Kandidatin teilweise mit einer expliziten Positionierung aus der Perspektive eines – offenbar generisch zu verstehenden – Schülers heraus:

Beispiel (1) »ich als schüler«

(FOLK_E_00035_SE_01_T_01, min 30:19:03 – 30:49:75)³

0805 BÄ ja (.) und was folgte daraus für die auswahl
von textsorten für den unterricht

0806 (1.23)

0807 JH ähm

0808 (4.28)

0809 JH daraus folgte dass dann halt viele

0810 (0.59)

0811 JH textformen die äh

0812 (0.2)

0813 JH keine funktion ham (.) also **wenn** (.) **ich als
schüler** einen text schreibe der ähm keine (.)
funktion hat keine kommunikative funktion hat
dass die für ne zeit lang erst ma aus dem °h
unterricht ähm
verschwan[den oder sich (.) ähm zurück]

3 Die Transkripte wurden unverändert aus dem FOLK-Korpus entnommen, die Hervorhebungen, die zusätzlich vorgenommen wurden, sollen die Pronomen bzw. in Einzelfällen auch Konstruktionen hervorheben.

0814 BÄ [oder andersrum dass andre text]sorten
 dazukamen (.) wie zum beispiel die rezension
 (.) und jetzt müssen wir leider schlie[ßen]

Die Prüferin BÄ stellt – offenbar abschließend – noch eine allgemeine Frage, die sie mit einer Nominalisierung unpersönlich formuliert (»was folgte daraus für die auswahl von textsorten für den unterricht«). Die Kandidatin übernimmt zunächst die Konstruktion (Z. 809–813), bricht dann jedoch ab und wechselt in die konditionale Konstruktion mit dem nicht-prototypischen *ich* (»also wenn (.) **ich** als schüler einen text schreibe der ähm keine (.) funktion hat keine kommunikative funktion hat«),⁴ die sie allerdings wieder abbricht, um zu ihrer zunächst begonnenen, allgemeinen Antwortstruktur zurückzukehren, in der sie auf die Textsorten fokussiert (»dass die für ne zeit lang erst ma aus dem h unterricht ähm verschwanden«). Diese Formulierung greift die Prüferin dann korrigierend auf, um die Prüfung abzuschließen. Durch die Verdeutlichung der Rolle »ich als schüler«, in der die Lehramtsstudentin nicht mehr ist und die sie im professionellen schulischen Handeln gleichsam als die ihr komplementäre Rolle begreift, ist eindeutig markiert, dass es sich nicht um ein autoreferentielles *ich* handelt, sondern um eine Perspektivenübernahme, die allerdings in diesem Beispiel von der Prüferin weder eingefordert noch nahegelegt wurde und die von der Sprecherin auch nicht weiter ausgeführt wird.

Etwas anders verhält es sich in Beispiel (2), das aus einer Stunde in der Berufsschule und damit ebenfalls aus einer institutionellen Interaktionsdomäne aus dem Bildungsbereich stammt. Die Lehrkraft GS stellt in Zeile 391 eine Frage, in der sie annimmt, dass ein kürzlich auf Kosten des Unternehmens ausgebildeter Mitarbeiter kündigt (»**nehma** an der erste geht nach_m halbe jahr«) und zu einer probeweise vorgehenden Übernahme der Perspektive eines Personalverantwortlichen einlädt, die sie mit dem Konjunktiv markiert und an die Schüler:innen adressiert (»was würden **se** mache«).

4 Ob JH hier eine Erklärung oder eine Argumentation beginnen wollte, wird nicht eindeutig klar.

TF beginnt seine Antwort, indem er zunächst die Konstruktion von GS aufgreift (»**ich** würd (.) ich würd das einfach vorher klarstellen«, Z. 395). Er wechselt danach zu einer generalisierenden Aussage, die er mit *man* formuliert (»wenn nix vereinbart isch ka **ma** eigentlich ja au nix (.) zurückverlangen«, Z. 400) und mit der er seine vorige Aussage begründet.

Beispiel (2) »ich als chef«

(FOLK_E_00004_SE_01, min 49:47:17 – 50:13:39)

0391 GS nehma an der erste geht nach_m halbe jahr was
würden **se** mache

0392 (0.3)

0393 GS bitte

0394 GF ((hustet))

0395 TF also **ich** würd (.) **ich** würd das einfach vorher
klarstellen

0396 (0.42)

0397 TF wen[n]

0398 GS [ja]

0399 (0.72)

0400 TF wenn nix vereinbart isch ka **ma** eigentlich ja
au nix (.) zurückverlangen

0401 GS ja

0402 (0.51)

0403 TF weil **ich als chef** will des ja dass mein ähm

0404 (0.32)

0405 GS hmhm

0406 TF mitarbeiter da hingehet

0407 GS hmhm

0408 (0.75)

0409 TF und dann (.) wenn **ich** dann

0410 (0.24)

0411 TF weiß des (.) brauch **i** jetzt für die nächsthen
fünf jahre was der jetzt weiß

0412 GS ja

0413 (0.21)

- 0414 TF dann (.) kann **i** ja zu ihm sagen äh
 0415 (0.21)
 0416 GS j[a]
 0417 TF [**i**]ch schick dich dahin (.) aber dann
 [bleibst du f]ünf jahre hi[er und d]es
 0418 GS [hmhm] [ja]
 0419 TF wird vert[raglich ge]regelt und fertig
 0420 GS [ja]

In einem zweiten Schritt formuliert TF eine Begründung, in der er sich in die Rolle des Chefs hineinversetzt und aus dieser Position heraus das *ich* nicht-prototypisch einsetzt (»weil **i** **ich** als chef will des ja dass mein ähm [...] mitarbeiter da hingeht«, Z. 403–406). TF setzt mit diesem nicht-prototypischen *ich* fort (409–414) und formuliert aus dieser Positionierung heraus auch eine direkte Rede, in der das *ich* explizit auf den Chef verweist und ein *du* auf eine:n imaginierte:n Mitarbeiter:in (»[**i**]ch schick dich dahin (.) aber dann [bleibst du f]ünf jahre hi[er [...]]«, Z. 417). Innerhalb seiner Äußerung verweist TF mit *ich* also dreimal unterschiedlich auf eine Person, einmal auf sich selbst, das zweite Mal auf einen generisch zu verstehenden Chef, in dessen Rolle er sich positioniert, und mit dem dritten *ich* lässt er in einem exemplarischen fiktiven Dialog diesen Chef auf sich selbst verweisen.

4.2 Stellvertretendes pädagogisches Handeln

In mündlicher Unterrichtsinteraktion, wie sie im FOLK-Korpus verhältnismäßig umfangreich vertreten ist, sind Formen der nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen bei einigen Lehrenden, aber auch bei Schüler:innen und Studierenden häufig zu beobachten.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Berufsschulstunde, in der der Berufsschullehrer LB mit den Schüler:innen das Vorgehen beim Prüfen von Motoren erarbeitet. In diesem Ausschnitt, der der eigentlichen Frage an die Schüler:innen vorangestellt wird, schildert LB, wie er beim Prüfen von Fahrzeugmotoren in der Praxis vorgeht. Er beginnt zunächst mit der Aufgabenstellung im pädagogischen Setting, die mit einem adressat:inneninkludierenden »didaktischen *wir*« (Dannerer

i.Dr./2025) formuliert wird (»**wir** müssen [...] einen zündfunken erzeugen«),⁵ und unterbricht sich daraufhin selbst mit der expliziten Adressierung an die Schüler:innen (»wenn **se** so en fahrzeuch mal prüfen«). Statt die Schüler:innen tatsächlich zu fragen, beginnt er jedoch sofort eine Beispielerzählung, in der er sich als Fachmann inszeniert, der auch im Alltag in seiner sozialen Umgebung geschätzt und privat um Hilfe gebeten wird (»**mir** passiert des öfters [...] und dann klingle die irgendwann sunndag moins«).

Beispiel (3) »wenn isch prüfen will«

(FOLK_E_00001_SE_01_T_02, min 40:48:87 – 42:00:07)⁶

LB **wir** müssen ja dann (0.7) definitiv einen zündfunken erzeugen (0.28) ja (0.58) da wenn **se** so en fahrzeuch mal prüfen **mir** passiert des öfters als bei uns im neubaugebiet (0.83) fahren oder sind so e paar alte passatfahrer rum äh rumfahren (0.68) und die steuergeräte gehen gern defekt (.) ja (0.64) und dann klingle die irgendwann sunndag moins sach mei audo geht nimmi dann prüfcht **du** kein zündfunke vorhande (0.44) und ds erschte was **isch** dann mache prüf **isch** immer **isch** fang net bei prüfschritt eins an (0.37) **isch** fang bei fünf an (0.62) un zwar brauch **isch** da nix anneres wie e kabelsche un e büroklammer ja (0.66) un späteschtens ab dort is der ruf des fachmannes **dir** im neubaugebiet absolut sischer (0.38) weil **de** sofort sache kanscht steuergerät kaputt oder nich kaputt (0.22) ja (0.64) äh (0.64) des funktioniert sehr gut (0.38) so

5 Das »professorale *wir*« (Gruber, Huemer & Rheindorf 2009: 69) oder auch »Lehrer- bzw. Dozenten-WIR« (Günthner 2021: 296) würde demgegenüber ausschließlich auf den:die Sprecher:in referieren.

6 Aus Platzgründen ist dieser erste lange Turn fortlaufend gesetzt.

Die Schilderung des systematischen Prüfens des defekten Fahrzeugs wird mit einem nicht-prototypischen *du* eingeleitet (»dann prüf scht **du** kein zündfunke vorhande«), für das Beschreiben der einzelnen Schritte seines Vorgehens verwendet LB ein autoreferenzielles *ich*, um dann wieder in ein unpersönliches *du* zu wechseln (»un späteschtens ab dort is der ruf des fachmannes **dir** im neubaugebiet absolut sischer [...] weil **de** sofort sache kanscht [...]«), das die Schüler:innen stärker einbezieht und zur Identifikation und in diesem Sinne auch zur »Nachahmung« einlädt. Er schließt die Sequenz ab mit einem Resümierenden »des funktioniert sehr gut« und setzt ein kurzes »so« mit stark fallender Intonation als Diskursmarker mit Scharnierfunktion ein, mit der er zu seiner Frage überleitet, die nun tatsächlich an die Schüler:innen gerichtet ist.⁷ In diesem Moment wechselt er auch vom prototypischen *ich* aus der Beispielerzählung zu einer nicht-prototypischen Verwendung des Pronomens (»was fer prüfbedingungen werd **isch** wahrscheinlich haben [...] wenn **isch** prüfen will jetzt was muss **isch** machen«, Z. 290–292), die ähnlich wie das nicht-prototypische *du* die Schüler:innen einlädt, sich in diese Rolle des:der künftigen Experten:Expertin hineinzuversetzen:

- 0289 (0.35)
 0290 LB was fer prüfbedingungen werd **isch**
 wahrscheinlich haben
 0291 (0.79)
 0292 LB wenn **isch** prüfen will jetzt was muss **isch**
 machen
 0293 SK also einmal muss der motor drehen
 0294 (0.56)
 0295 LB muss er drehen
 0296 (1.14)
 0297 LB will **isch** net unbedingt will_s selektiv
 prüfen °h das heißt selektiv heißt der
 hallgewer

7 Zur Scharnierfunktion und wichtigen Rolle von *so* im Unterrichtsdiskurs vgl. z.B. Brünner (2005), einen allgemeinen Überblick zur Forschung zum Diskursmarker *so* bieten z.B. Pfänder et al. (2024).

0298	(0.28)
0299 LB	soll (.) jetzt außen (.) vor bleiben
0300	(0.92)
0301 LB	das heißt was müsse mer mache immer wenn mer prüfen hier
0302	(1.06)
0303 LB	wenn_s steuergerät was machen soll
0304	(0.9)
0305 SK	ja zündung an
0306 LB	zündung ein (.) gut

SK beantwortet die Frage mit einer unpersönlichen Formulierung (»also einmal muss der Motor drehen«), die LB mit einer Echofrage aufgreift (Z. 295), ehe er noch einmal zu einer Formulierung mit der 1. Pers. Sg. zurückkehrt (»will **isch** net unbedingt will_s selektiv prüfen«). Für seine Reformulierung der Frage (»das heißt was müsse **mer** mache immer wenn **mer** prüfen hier; Z. 301) wechselt er zum didaktischen *wir*, das die Schüler:innen einschließt und gleichzeitig auch unpersönlich zu verstehen ist.⁸ Auch seine zweite Antwort formuliert SK unpersönlich und auch hier ist die Ratifikation durch LB ebenso knapp mit der fast identischen Formulierung und der positiven Evaluierung »gut« (Z. 306).

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie häufig der Wechsel nicht nur zwischen den Pronomen erfolgt (didaktisches *wir*, explizite Anrede mit *Sie* oder einem Namen, autoreferentielles *ich* in einer Belegerzählung, nicht-prototypisches *du*, das im Rahmen der Erzählung die Schüler:innen unmittelbar anspricht und stärker zur Identifikation einlädt), sondern auch zwischen unterschiedlichen Referenzbezügen.

8 Gruber, Huemer & Rheindorf (2009: 69–70) unterscheiden in wissenschaftlichen Texten neben dem »professorale[n] ›wir« u. a. (1) ein »›LeserInnen-inklusive wir«, (2) die Referenz auf »eine konkrete Forschergruppe«, (3) »eine nicht näher definierte Gruppe an WissenschaftlerInnen« z. B. einer bestimmten Disziplin oder auch (4) eine[r] »außerwissenschaftliche[n] Gruppe von Menschen«. Das didaktische *wir* (Dannerer i.Dr./2025) verbindet in diesem Sinne die Inklusion des Gegenübers (1) mit der Inklusion aller (4).

Ein weiteres Beispiel von LB sei hier noch angeführt, um zu zeigen, wie systematisch er zwischen dem nicht-prototypischen *ich* und anderen Pronomen wechselt.

LB hat in den Zeilen 422–424 eine Frage gestellt, bei der er die Schüler:innen mit *Sie* adressiert, und ruft zuletzt einen Schüler namentlich auf (Z. 426).

Beispiel (4) »wenn isch [...] ohmisch prüfen will«

(FOLK_E_00008_SE_01_T_01, min 12:15:77 – 12:41:19)

0422 LB fällt aber noch was auf wenn **sie** hier die
spule mal betrachten

0423 (3.85)

0424 LB ne elektrische sache

0425 (0.25)

0426 LB herr lenge[feld]

0427 ML [die sp]ulen müssen mit sperrdioden
ausgestattet sein

0428 (0.41)

0429 LB ja (.) er [sagt] hier isch ne (.) sperrdiode drin

0430 ML [(also)]

0431 (0.39)

0432 LB diese funktion der sperrdiode werden **wir**
nachher bespreschen °h (.) äh vor allem vor
dem hintergrund wenn **isch**

0433 (0.53)

0434 LB die sekundäre spule

0435 (0.47)

0436 LB ohmisch prüfen will (.) weil da werd_s (.)
teilweise kritisch

ML antwortet sehr prompt mit einer unpersönlichen Formulierung (»die spulen müssen mit sperrdioden ausgestattet sein«), was LB kurz ratifiziert (Z. 429), bevor er ankündigt, dies später zu besprechen (Z. 432–436). Er verweist dafür zunächst mit *wir* auf die künftige Inter-

aktion zwischen ihm und der Gruppe, bevor er mit einem nicht-prototypischen *ich* den Wunsch formuliert, die sekundäre Spule ohmsch zu prüfen.

Kurz nach diesem Ausschnitt setzt LB diese Ankündigung auch um: Zweimal verwendet er dabei das nicht-prototypische *ich* auch in Fragen an die Schüler:innen: »kann **isch** (.) primärspule (.) normal (.) messen (.) ja oder nein« (Z. 935) und kurz darauf: »was macht en ohmmeter wenn **isch** widerstand messe« (Z. 951). Aus dem Kontext heraus ist hier in beiden Fällen deutlich, dass es sich nicht um ein prototypisches *ich* handelt bzw. dass dieses *ich* LB zwar einschließt, aber generisch zu interpretieren ist. Stellvertretendes pädagogisches Handeln liegt hier insofern vor, als LB als Experte sein Handeln exemplarisch initiiert und das nicht-prototypische *ich* seine in didaktisch motivierte Einzelschritte zerlegten Planungen und Überlegungen transparent nachvollziehbar macht. Die Ich-Perspektive lädt die Schüler:innen zudem zum Einnehmen der Rolle als künftige:r Experte:in ein. In beiden Fällen könnte das *ich* durch *man* ersetzt werden und auch eine direkte Anrede wäre möglich. Ein nicht-prototypisches *du* hingegen würde als informelles Anredepronomen missverstanden.

4.3 Verallgemeinerung durch ein nicht-prototypisches *ich*

Neben dem stellvertretenden pädagogischen Handeln, wird das nicht-prototypische *ich* auch in Situationen eingesetzt, in denen abseits vom Expert:innenstatus die allgemeine Gültigkeit einer Aussage beansprucht wird, d.h. eine Verallgemeinerung vorgenommen wird.

In der folgenden Prüfungssituation folgen nicht-prototypisches und prototypisches *ich* unmittelbar aufeinander. Die Prüferin CH stellt zunächst eine allgemeine Frage »sie ham vorhin gesagt das sei ((schnalzt)) (0.75) wichtig gewesen (.) äh (0.56) dieser dieser (.) äh diese (0.32) int interaktion (.) also wie sich wie sich die mutter dem kind zuwendet °h äh (.) inwiefern eben wichtig also wie kann wie kann sie das feststellen

(0.3) dass so etwas (0.38) wichtig gewesen ist«. Die Kandidatin FR antwortet mit einer allgemeinen Feststellung, die sie zunächst unpersönlich mit *man* formuliert (Z. 1313–1315):

Beispiel (5): »natürlich wenn ich was höre«

(FOLK_E_00015_SE_01_T_01, min 45:14:10 – 46:28:95)

- 1313 FR dass **man** ja eigentlich nur sprache erlernt
(.) oder erlernen kann (.) wenn **man** input
bekommt un input bekommt **man** ja nur (.) wenn
man °h (.) ähm auch
- 1314 (0.37)
- 1315 FR einbezogen wird würd **ich** sagen natürlich wenn
ich was höre dann nehm **ich** das ja auch auf
aber **ich** °h so diese soziale komponente erha
(.) erachte **ich** für sehr wichtig das hat ja
was mit reifung und °h ähm ((schnalzt))
assimilation und an ähm (.) na (.) und
- 1316 (1.08)
- 1317 FR mit nachahmung (.) nachahmung zu tun (.) also
dass **man** sozusagen input [kriegt und] dadurch
dann auch °h bestärkt wird was zu °h
- 1318 CH [hm]
- 1319 (0.25)
- 1320 FR wiederzugeben [...]
[...]
- 1345 FR °h na ja aber **ich** denke
- 1346 (0.53)
- 1347 FR das was eben auch die
- 1348 ((Telefon klingelt zwei Mal))
- 1349 FR lembrink untersucht hat (.) dass ja auch
körperkontakt blickkontakt (.) öh (.) pers
persönliche interaktion viel wichtiger is
als berieseln lassen natürli[ch (.) krieg **ich**]
- CH [hm_hm]
- FR (.) ja auch input dadurch °h wenn **ich** mir n
trickfilm angucke aber (.) andererseits (.)
find **ich** diese soziale komponente sehr wichtig

Sie beschließt ihren ersten Ansatz der Antwort mit einer einschränkten Evaluierung, die sie mit einem prototypischen *ich* formuliert (»würd **ich** sagen«; Z. 1315). Darauf wechselt sie nahtlos zu einem nicht-prototypischen *ich*, mit dem sie wiederum eine generische konditionale Aussage trifft (»natürlich wenn **ich** was höre dann nehm **ich** das ja auch auf«). Auch diese Feststellung evaluiert sie mit einem nochmaligen Wechsel zum autoreferenziellen *ich* (»diese soziale komponente erha (.) erachte **ich** für sehr wichtig«). Die weitere Ergänzung der Antwort erfolgt mit unpersönlichen Formulierungen bzw. mit dem Pronomen *man* (Z. 1315–1320). Das gleiche Schema wendet sie auch bei der Fortführung ihrer Antwort an. Sie bezieht sich in Z. 1349 explizit auf Forschungsliteratur und setzt bei der exemplarischen Konkretisierung der Ergebnisse wiederum ein nicht-prototypisches *ich* ein (»natürlich (.) krieg **ich** (.) ja auch input dadurch °h wenn **ich** mir n trickfilm angucke«) und wechselt unmittelbar anschließend wieder in eine Evaluierung ihrer Äußerung (»aber (.) andererseits (.) find **ich** diese soziale komponente sehr wichtig«), für die sie mit *ich* wieder prototypisch auf sich selbst referiert. Das *ich* wird hier also sogar innerhalb der argumentativen *ja-aber*-Figur unterschiedlich eingesetzt.

In all diesen Fällen wäre das *ich* mit *man* austauschbar. Auch ein nicht-prototypisches *wir* wäre möglich, ebenso ein *du*, auch wenn dies aufgrund des Risikos eines Missverständnisses in der Situation, in der die Prüferin gesiezt wird, aus einer pragmatischen Perspektive heraus problematisch sein könnte.

4.4 Exemplarisches Argumentieren in strittigen Kontexten

Eine vierte Verwendung des nicht-prototypischen *ich* ist die Verstärkung einer Argumentation mit einem Beispiel, das herangezogen wird. Im Rahmen der Exemplifizierung kommt es zu einer Verallgemeinerung, die mit dem nicht-prototypischen *ich* formuliert wird. Das *ich*

wird hier also wie im Beispiel zuvor im Rahmen einer Verallgemeinerung eingesetzt, gleichzeitig stellt diese aber den Teil einer Argumentation dar.⁹

Beispiel (6) stammt aus einer Mitarbeiter:innenbesprechung in einer sozialen Einrichtung zur Kinderbetreuung, in deren Verlauf auch die Organisation von Geburtstagsfeiern thematisiert wird bzw. die Verpflichtungen angesprochen werden, denen das Geburtstagskind an diesem Tag trotzdem nachkommen sollte (oder eben nicht).

AW beginnt nach einer längeren Diskussion, ihre Argumentation aufzubauen, dass Kinder Sonderrechte genießen sollten, wenn sie Geburtstag haben (»normalerweise wenn des kind geburtstag hat dass es sich dass es spaß haben kann«; Z. 414–416):

Beispiel (6): »wenn ich meinen geburtstag selber mach«
(FOLK_E_00024_SE_01_T_06, min 1:56:52:10 – 1:57:14:72)

0409 AW h na vielleicht [is des der unter]schied
0410 MS [na also]
AW zwischen erwachsenen und ki[ndergeburt]stag
0411 MS [ja]
0412 MS also bitte
0413 AW dass [des die] awachsenen übernehmen
0414 MS [des]
AW normalerweise wenn des kind geburtstag hat
dass es sich
0415 (0.42)
0416 AW dass es spaß haben kann
0417 MS ja also **ich** find auch s gibt
[sachen die musst **du**] jeden [tag machen]
0418 SZ [ja ja]

9 Die Vertextungsmuster Argumentieren und Erklären bzw. Begründen sind nicht immer scharf voneinander abgrenzbar (vgl. auch Eggs 2000). Auch in bisherigen Beispielen gab es Ansätze zum Argumentieren. Sie fanden aber in Kontexten statt, in denen es eher um die Begründung der eigenen Meinung im Sinne einer Erläuterung ging, weniger um eine Argumentation im engeren Sinne.

- 0419 AW [wenn **ich** meinen
ge] burtstag s[elber mach] dann (.) stell **ich**
- 0420 MS [da ja]
AW mich abends bestimmt nimmer hin un spül ab un
[da regt si]ch keiner drüber auf weil **ich** als
- 0421 MS [ja]
AW erwachsener se[lber bestimmen kann]
- 0422 HM [ja kannsch_s entscheide] °hh
also **ich** mein hh°
- 0423 (0.4)
- 0424 MS **ich** seh des genauso
- 0425 (0.3)

Ihre Kollegin MS stimmt ihr zu, indem sie das von AW angesprochene Recht zunächst aus ihrer eigenen Perspektive formuliert und dann mit dem generischen *du* verallgemeinert (»ja also **ich** find auch s gibt sachen die musst **du** jeden tag machen«). AW setzt mit einer Überlappung ein und expandiert ihre Argumentation, indem sie vom Thema Kindergeburtstag zunächst weggeht und auf das Verhalten von Erwachsenen Bezug nimmt (»wenn **ich** meinen geburtstag selber mach dann (.) stell **ich** mich abends bestimmt nimmer hin un spül ab un da regt sich keiner drüber auf weil **ich** als erwachsener selber bestimmen kann«, Z. 419–422).

Aus dem Kontext heraus wie auch aufgrund der Intonation ist hier deutlich, dass es nicht um AWs persönliches Verhalten geht, sondern um das (potenzielle) Verhalten Erwachsener allgemein. Verdeutlicht wird das auch noch einmal mit der *ich als x*-Konstruktion im abschließenden Kausalsatz, auch wenn hier – anders als in den Beispielen aus Abschnitt 4.1 – eine Rollenkongruenz zwischen dem:der Sprecher:in und dem genannten Ich möglich wäre (AW ist eine erwachsene Person). Das *ich* wäre in diesem Beispiel durch *man*, aber auch durch ein nicht-prototypisches *du* ersetzbar.

5 Fazit

Die Analyse von eindeutig nicht-prototypischen Vorkommen von *ich* in einer Zufallsstichprobe aus der DGD hat gezeigt, dass das Pronomen in unterschiedlichen Kontexten und Funktionen eingesetzt wird. Eine Dominanz von strittigen Kontexten (Zobel 2016: 400–401) ließ sich nicht bestätigen, wohingegen die von Kitagawa & Lehrer (1990: 742) genannten hypothetischen Kontexte vielen der hier thematisierten Lehr-/Lernsituationen inhärent sind – gerade im Sinne des didaktischen Probehandelns in einem Vorstellungsraum. Wenn Lehrende das nicht-prototypische *ich* in einer Unterrichtssituation verwenden, so trifft häufig auch die von Heidolph, Flämig & Motsch (1981: 653–654) erwähnte Referenz auf eine Personengruppe, die den:die Sprecher:in einschließt bzw. die er:sie leitet, zu, die ähnlich auch bei der Verwendung von nicht-prototypischem *ich* in Expert:inneninterviews (Dannerer 2022) ins Treffen geführt werden kann.

Das nicht-prototypische *ich* erlaubt mit der *ich als x*-Konstruktion eine Rollenübernahme (4.1), es wird genutzt für ein stellvertretendes pädagogisches Handeln gegenüber einer Gruppe, in dem der Lehrende sich gleichsam als Modell-Handelnder inszeniert und dadurch die Angesprochenen zur Übernahme dieser Perspektive einlädt (4.2), es ermöglicht Verallgemeinerungen (4.3) und es dient dazu, Beispiele in Diskussionen als allgemein gültig zu formulieren und damit zu stützen (4.4). Eine Ersetzbarkeit mit *man*, *wir* oder *du* ist nicht in allen Fällen gleichermaßen gegeben.

Die Zusammenhänge zwischen Funktion, Form und Kontext sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Funktionen, Formen und Kontexte des Vorkommens des nicht-prototypischen *ich* im FOLK-Korpus (Stichprobe)

Funktion	Form	Kontext
Einnehmen der Rolle eines:r anderen	<i>ich als x</i>	unspezifisch
Stellvertretendes pädagogisches Handeln	unspezifisch	Lehr-/Lern-Interaktion, Vortrag
Verallgemeinerung, um Gültigkeit einer Aussage zu beanspruchen	unspezifisch	unspezifisch
Verallgemeinerung, um Gültigkeit eines Arguments zu beanspruchen	unspezifisch	Diskussion

Viele der Vorkommen stammen aus Lehr-/Lern-Interaktionen bzw. Prüfungssituationen, was auch der Zusammensetzung des FOLK-Korpus geschuldet ist, in dem diese Situationen derzeit noch überproportional vertreten sind, und lassen wegen der Häufungen bei bestimmten Sprecher:innen durchaus auch individuelle Präferenzen vermuten. Ein enges Nebeneinander mit prototypischem *ich*, aber auch mit nicht-prototypischem *du*, mit *wir* und *man*, zeigt, wie virtuos variierend und differenziert die Pronomen in ihrer Vielfalt an Referenzmöglichkeiten eingesetzt und offenbar auch verstanden werden.

Literatur

- Brünner, Gisela. 2005. *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Dannerer, Monika. 2022. »You need to have a feel for it«: the role of pronouns and particles within practices of positioning in norm conflict situations. *Journal of Pragmatics* 201. 76–88.

- Dannerer, Monika. i.Dr./2025. »weißt du wenn du jetzt zehntausend zurück-bezahlen musst [...]«. Zur nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen in Verbindung mit Modalpartikeln in der Interaktion In Nadine Proske, Thilo Weber, Monika Dannerer & Arnulf Deppermann (Hgg.), *Gesprochenes Deutsch. Struktur, Variation, Interaktion* (Jahrbuch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2024). Berlin: de Gruyter.
- De Cock, Barbara. 2016. Register, genre and referential ambiguity of personal pronouns. *Pragmatics* 26(3). 361–378.
- EGGS, Ekkehard. 2000. Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1). 397–414. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Frick, Elena, Henrike Helmer & Franziska Wallner. 2023. ZuRecht: Neue Recherchemöglichkeiten in Korpora gesprochener Sprache für Gesprächsanalyse und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache* 3(1). 44–71.
- Gruber, Helmut, Birgit Huemer & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien et al.: Böhlau.
- Heidolph, Karl Erich, Walter Flämig & Wolfgang Motsch. 1981. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kitagawa, Chisato & Adrienne Lehrer. 1990. Impersonal uses of personal pronouns. *Journal of Pragmatics* 14(5). 739–775.
- Pfänder, Stefan, Heike Behrens, Anna Buchheim, Philipp Freyburger & Elke Schumann. 2024. »So... und jetzt drunter schieben!« – Zur Herstellung von Partizipation in joint activities von Mutter und Kind. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (25). 1–27.
- Reineke, Silke, Arnulf Deppermann & Thomas Schmidt. 2023. Das Forschungs- und Lehrkorpus für Gesprochenes Deutsch (FOLK). Zum Nutzen eines großen annotierten Korpus gesprochener Sprache für interaktionslinguistische Fragestellungen. In Arnulf Deppermann, Christian Fandrych, Marc Kupietz & Thomas Schmidt (Hgg.), *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft. Mündlich, schriftlich, multimedial* (Jahrbuch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2022), 71–102. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Stukenbrock, Anja & Cornelia Bahr. 2017. Zur kommunikativen Leistung des generischen »du«-Gebrauchs in der sozialen Interaktion. In Angelika

- Linke & Juliane Schröter (Hgg.), *Sprache und Beziehung* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 69), 149–182. Berlin & Boston: de Gruyter Mouton.
- Truan, Naomi. 2018. Generisch, Unpersönlich, Indefinit? Die Pronomina *man*, *on*, *one* und generisches *you* im politischen Diskurs. In Laurent Gautier, Pierre-Yves Modicom & Hélène Vinckel-Roisin (Hgg.), *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*, 347–364. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl, Karin Liebhart, Klaus Hofstätter & Maria Kargl. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität* (Suhrkamp Taschenbuch, Wissenschaft 1349). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zobel, Sarah. 2016. A pragmatic analysis of german impersonally used first person singular ›ich‹. *Pragmatics* 26(3). 379–416.

Reden übers Sprachenportrait

Ein konversationsanalytischer Blick auf ko-konstruierte Interaktionen zwischen Schüler*innen

Eva Vetter/Julia Renner*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 319–341

Abstract

How do »peers« co-construct the interpretation of a language portrait in an interview? The analysis of two language biographical recordings shows the importance of pauses, willingness to cooperate and the processing of inconsistencies. The article concludes with perspectives of a conversation-analytical approach to language biographical interviews for language teaching and learning research and didactics.

Schlagwörter: Sprachlehr- und -lernforschung, Konversationsanalyse

* Eva Vetter, Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Porzellangasse 2, 1090 Wien, eva.vetter@univie.ac.at.

1 Einleitung

Dieser Beitrag gründet sich in einem Gefühl der Dankbarkeit und Wertschätzung, das die beiden Autorinnen mit Helmut Gruber verbindet. Wir haben Helmut als umsichtigen Lehrer, aufgeschlossenen und fairen Kollegen und engagierten Ko-Supervisor von wissenschaftlichen Arbeiten erlebt. Helmut ist an der Sache interessiert, leidenschaftlich und konsequent. Seine Arbeiten und Kommentare haben auch unsere Forschung beeinflusst, obwohl unser Feld, die Sprachlehr- und -lernforschung, nicht im Kernbereich von Helmut Grubers Werk liegt. Im ihm gewidmeten Beitrag verbinden wir die Konversationsanalyse, die Helmut Gruber in Forschung und Lehre vertritt, mit einer Fragestellung aus unserem Feld.

Wir haben für dieses Vorhaben zwei auf den ersten Blick flüchtige diskursive Ereignisse aus eigenen Projekten gewählt. In beiden Fällen geht es um didaktische Interventionen, in denen die Bewusstmachung des sprachlichen Repertoires der Lernenden im Mittelpunkt steht: Auf das Zeichnen von Sprachenportraits folgen interpretierende Erläuterungen im Tandem. Zwei Lernende treten dabei miteinander in Interaktion. Gerahmt werden ihre Gespräche als Erproben der Führung eines wissenschaftlichen Interviews, denn eine Person interviewt die andere. Die Flüchtigkeit des Ereignisses schwindet durch die Audioaufnahme und schließlich die Transkription, die sie der konversationsanalytischen Analyse zugänglich macht.

Unsere Annäherung an die Gespräche ist doppelt motiviert. Zum einen erlaubt die konversationsanalytische Betrachtung der Peer-Gespräche Einblicke in die Wirkung der didaktischen Intervention und kann zur Evaluierung und Weiterentwicklung des didaktischen Designs genutzt werden. Zum anderen erscheint uns eine Konversationsanalyse von interpretierenden Erläuterungen zum Sprachenportrait, die in eine Interviewsituation eingebettet sind, als gleichermaßen interessante und lohnende wissenschaftliche Aufgabe. Bisher legte die Forschung zu sprachenbiographischen Gesprächen den Fokus primär auf inhaltliche Aspekte und sprachliche Realisierungen. Viel seltener befassen sich Arbeiten mit der Ko-Konstruktion in sprachenbiographischen Interviews.

Ausnahmen sind König (2017), die für eine stärker gesprächsanalytisch fundierte Analyse von sprachbiographischen Interviews plädiert sowie Nissen und Querci (2021), die dialogisches Verhalten in sprachbiographischen Peer-Gesprächen untersuchen.

In unserem Beitrag geht es ebenfalls um Gespräche zwischen Lernenden, also um Peer-Interaktion. Der Gesprächskontext ist daher ein anderer als in Situationen, in denen Forschende das Gespräch steuern. Im Zentrum unseres Interesses steht die Frage, wie die interagierenden Personen die Interpretation eines Sprachenportraits im Interview ko-konstruieren.

2 Sprachenbiographische Interviews als ko-konstruierte Mündlichkeit

2.1 Forschungskontext

Der vorliegende Beitrag nimmt die Kritik an der gängigen monologischen Repräsentation von Interviewdaten auf. In Bezug auf sprachbiographische Interviews identifiziert König (2017: 201-217) drei Probleme: (1) Das Problem der Modalität des Gesprochenen verweist auf die Notwendigkeit, die Gesprächsarbeit der interviewenden Person sichtbar zu machen. (2) Das Problem des Adressat*innen-zuschnitts (*recipient design*) ist dem Interview inhärent, selbst wenn sich die interviewende Person stark zurückhält. (3) Und schließlich würden Anpassungsprozesse zum Problem der intrapersonellen Variation führen und inkonsistente Aussagen ermöglichen. König plädiert daher für die Betrachtung von sprachbiographischen Interviews als ko-konstruierte Gespräche und für eine gesprächs- oder konversationsanalytisch fundierte Auswertung. Damit können die Modalität des Mündlichen, die interaktive sprachliche Koordinationsleistung und intrapersonelle Variation sichtbar gemacht und in der Analyse berücksichtigt werden.

Sprachbiographische Interviews lediglich als Erhebungsinstrumente zu verstehen, mit denen Informationen und explizite Einschät-

zungen über den »sprachlichen Werdegang« bestimmter SprecherInnen gezielt abgerufen werden können, greift zu kurz. Vielmehr sollten sie als Interaktionsereignisse konzeptualisiert werden, bei denen in der Modalität des Mündlichen Aktivitäten und Wissen in enger Abstimmung mit den GesprächspartnerInnen koordiniert werden. (König 2017: 217)

Eine der wenigen Forschungsarbeiten, die den Interaktionsaspekt der interpretativen Erläuterung von Sprachenbiographien in Peer-Gesprächen berücksichtigt, ist »Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits« (Nissen & Querci 2021). Die Arbeit ist im Rahmen eines sprachenbiographischen Projekts im universitären Fremdsprachenunterricht entstanden, das an die Arbeiten von Busch (2013, 2017) anknüpft. Nach dem Anfertigen der Sprachenportraits bildeten die teilnehmenden Studierenden Paare, um sich über ihre Sprachensilhouetten zu unterhalten. Die Audioaufnahmen dieser Gespräche wurden von den Studierenden nach GAT2 transkribiert. Die Autorinnen widmen sich der Frage, wie das sprachliche Repertoire italienischer Studierender die Dialoge beeinflusst, wenn sie in der Fremdsprache Deutsch sprechen und dabei auch auf andere Ressourcen ihres Repertoires zurückgreifen. Auch wenn der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten liegt, werden Merkmale der Interaktion konsequent mitberücksichtigt. So erweisen sich etwa Pausen als häufigstes und auffälligstes Merkmal: Am Turnbeginn schaffen sie Planungszeit, um den Turn zu halten. Am Turnende regen sie die Turnübernahme an. Die Autorinnen stellen ein hohes Maß an Kooperation fest, wobei Selbstreparaturen häufiger sind als Fremdreparaturen.

Unser Beitrag lässt sich in den hier aufgezeigten Rahmen einordnen. Wir schließen an das auch von König (2017) übernommene Konzept von Sprachbiographie nach Franchescini (2001: 12-13) an und verstehen darunter systematisch erhobene Dokumente, in denen Personen über ihr Verhältnis zu Sprachen erzählen. Darum geht es in beiden Aufnahmen, wobei unser Interesse der gemeinsamen Hervorbringung der Gespräche gilt.

2.2 Gesprächsanalytische Herangehensweise

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse beschäftigt sich mit der Frage, wie bzw. mit welchen Methoden die Teilnehmenden einer Gruppe (*ethnos*) soziale Wirklichkeit in und durch sprachliche Interaktion herstellen (Garfinkel 1967; Sacks 1984) und wie sie einander wechselseitig die Bedeutung ihrer sozialen Handlungen und deren Interpretation anzeigen. Sie versteht sich als streng empirische Methode, die datengeleitet und hypothesenentwickelnd vorgeht. Datenzentriertheit und emische Analyse drücken sich in einer Haltung der Unvoreingenommenheit aus, die von Deppermann (2014) als »radikal empirisch« gekennzeichnet wird.

Während ursprünglich die Analyse von Alltagsgesprächen im Fokus stand, entwickelte sich bald ein verstärktes Interesse an institutioneller Kommunikation. Ein Forschungsstrang dieses Bereichs widmete sich der Unterrichtsinteraktion in Bildungseinrichtungen (= institutionelles, formelles Lernen). Es formierte sich in weiterer Folge unter dem Begriff »CA-for-SLA« (Conversation Analysis for Second Language Acquisition, Kasper & Wagner 2011) ein Ansatz, der Sprachenlernen als soziale Interaktion konzeptualisierte und konversationsanalytisch vorgeht. Auch wir verstehen Sprachenlernen als soziale Interaktion. In unserer Analyse orientieren wir uns am gesprächsanalytischen Ethos und nehmen eine emische (teilnehmendenorientierte) Perspektive ein. Dabei gehen wir sequenzanalytisch (Zeile-für-Zeile) vor und stellen uns konsequent die Frage *Why that now?* – Warum reagieren die Teilnehmenden in diesem Moment so, wie sie reagieren?

3 Datenerhebung

Bei den im Folgenden analysierten Gesprächen handelt es sich um Gesprächssituationen, in denen zwei Interaktant:innen auf Basis von vorab erstellten Sprachenportraits miteinander über ihre jeweiligen Sprachenbiographien bzw. sprachlichen Repertoires sprechen. Inhaltliche Bezugspunkte sind die im Sprachenportrait angeführten Sprachen und Sprechweisen, ihre farbliche Ausgestaltung und die Positionierung

innerhalb der Silhouette. Beide Gespräche wurden von den interagierenden Personen selbst aufgenommen, die Aufnahme erfolgte mit dem Handy. Videoaufnahmen liegen nicht vor. Das Fehlen von Videodaten ist der niedrigschwelligen Aufnahmesituation geschuldet. Für die Datenanalyse ergibt sich der Nachteil, dass verschiedene Komponenten des Gesprächs wie etwa Gestik, Mimik oder Blickkontakt nicht untersucht werden können.

Gespräch 1:

Erhebungszeitpunkt war November 2017, das Gespräch wurde durch die Gesprächsteilnehmenden selbst dokumentiert.

Zwei Schüler*innen einer Wiener Mittelschule interagieren miteinander. Erstellt wurde die Aufnahme im Rahmen des Projekts »Sprachraum Schule«, das von der *österreichisch-tschechischen AKTION* gefördert wurde. Im Projekt setzten sich Studierende der Universitäten Wien und Brunn mit der Frage auseinander, wie die sprachliche Konstitution der Schüler*innen an verschiedenen Mittelschulen in Wien und Brunn verhandelt wird. In Workshops mit ausgewählten Schulklassen zeichneten Schüler*innen der besuchten Schulen Sprachenportraits. In den nachfolgenden Interviews übernahm eine Person die Rolle der Forscherin und interviewte eine andere Person zu ihrem Sprachenportrait. Die Aufnahme der Interviews war ebenso freiwillig wie die Weiterleitung an das Forschungsteam.

Gespräch 2:

Erhebungszeitpunkt war Dezember 2023, das Gespräch wurde wiederum durch die Gesprächsteilnehmenden selbst dokumentiert.

Es interagierten Studierende im Master »Deutsch als Fremdsprache« (Masterstudium »Angewandtes Deutsch« an der National Kaohsiung University of Science and Technology, Taiwan). Die Arbeit mit dem Sprachenportrait erfolgte im Rahmen des Masterkurses »Übersetzungskritik«, in dem die Studierenden mit aktuellen Problemen der Übersetzungswissenschaften vor dem Hintergrund der Entwicklung künstlicher Intelligenz vertraut gemacht werden sollten. Einen Schwer-

punkt des Kurses stellte das Thema Mehrsprachigkeit (innersprachliche, lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit nach De Cillia 2011) dar.

Beide Gespräche fanden in einem mehrsprachigen Kontext statt, der sich im ersten Fall als zweitsprachlich, im zweiten als fremdsprachlich darstellte. Gesprächsanlass war für beide Aufnahmen das Sprachenportrait einer teilnehmenden Person, das in Vorbereitung auf das Gespräch und auf Basis der Sprachenportraitsilhouette erstellt wurde. Beide Interviews wurden nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert.

4 Beschreibung der Gesprächsmerkmale

4.1 Gespräch 1 (Dauer 2:15)

Schüler A interviewt Schülerin B über das von ihr angefertigte Sprachenportrait. Dieses Gespräch dauert 2:15 Minuten und setzt sich aus zehn Paarsequenzen und As abschließendem Beitrag zusammen. Somit beginnt und endet die Peer-Interaktion mit einem Redebeitrag von A. Insgesamt wechseln sich elf Turns von A mit zehn Beiträgen von B ab. Bis auf den abschließenden Turn (Z. 79–80) initiieren alle Beiträge von A eine Antwort durch B. Abgesehen von diesem finalen Turn und der Äußerung »weil« (Z. 69) sind alle Beiträge von Person A grammatikalisch als Fragen realisiert und beginnen direkt oder nach dem einleitenden »und« (Z. 21) oder »ah« (Z. 41) mit den Fragewörtern »wieso«, »wo«, »welche«. Prosodisch sind sie nicht als Frage markiert. B interpretiert die Redebeiträge von A als Aufforderung zur Antwort.

Die interagierenden Personen bringen somit eine Abfolge von Frage-Antwort-Paarsequenzen hervor. Sie halten die erwartbare normative Ordnung ein, indem auf jede Frage eine Antwort folgt. Störungen gibt es nicht. Gesprächsränder fehlen sowohl in der eröffnenden als auch in der schließenden Sequenz. Das Gespräch ist knapp und an einigen Stellen auf minimale Beiträge begrenzt. Eine genauere Betrachtung lässt eine Dynamik in dieser kurzen Peer-Interaktion erkennen.

Person A eröffnet das Gespräch mit dem Fragewort und setzt ein enges auf das Sprachenportrait bezogenes Thema. A initiiert damit die erste Frage-Antwort-Sequenz und zeigt mit einer Pause die Übergabe an. B eröffnet mit »weil ich« und realisiert nach einer kurzen Pause einen schnell gesprochenen Turn ohne Zögerungssignale. Sie zeigt ihrerseits die übergaberelevante Stelle durch eine sinkende Satzmelodie und eine kurze Pause an.

Auszug 1

- 01 A: wieso hast du auf dein.,
 02 (sprach(.))por(.)trait),
 03 äh::;
 04 serbisch, (---)
 05 hingeschrieben.
 06 (1.5)
 07 B: weil ich (.)?
 08 die meiste zeit mit meinen
 freunden in der schule,
 09 SERbisch spreche.

A führt das Thema weiter und schließt mit der nächsten »wieso«-Frage an. As Turn ist elliptisch, da das Verb fehlt, er ist aber nicht maximal verknappt, weil die Fokuspartikel »genau« die erfragte Information präzisiert. Mit einer Pause und einem gedehnten »weil« verschafft sich B Nachdenkzeit und gibt ihre Antwort wieder in hohem Sprechtempo. Die folgende längere Pause wird von A als Aufforderung zur Turnübernahme interpretiert. A wiederholt die Abfolge »wieso genau« in der dritten Paarsequenz. B leitet auch die dritte Antwort mit »weil« ein. Diesmal verschafft sie sich durch ein kurzes Stocken Nachdenkzeit.

In diesen ersten drei Paarsequenzen folgen Frage und Antwort rasch aufeinander und unterscheiden sich in ihrer Länge kaum. Die eröffnende Frage (Z. 1–5) ist der längste Turn (5 Sek.), Antworten und Fragen sind ähnlich knapp. Die Pausen an den übergaberelevanten Stellen entschleunigen die Interaktion, die dennoch wie ein Prüfungsgespräch oder ein Wortgefecht wirkt.

Auszug 2

- 10 A: wieso (.) genau (-) am kopf?
11 (1.5)
12 B: wei::l- (-)
13 mir das einfach so,
14 eingefallen is.
15 (2.5)
16 A: und wieso genau blau?
17 (1.5)
18 B: weil blau eine, (-)
19 Lieblingsfarbe von mir ist.
20 (2.0)

In der vierten Paarsequenz ändert sich das Wieso-weil-Schema, indem A seine Frage mit »wo« einleitet. Mit einer Wiederholung verschafft sich B Planungszeit vor der schnell gesprochenen knappen Antwort, auf die eine längere Pause folgt. A übernimmt, ein gedehntes »u::nd« deutet auf eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Weiterführung des Interviews hin. A bleibt beim Thema und leitet diese fünfte Paarsequenz erstmals nicht mit einem Fragewort ein, sondern stellt eine Entscheidungsfrage. Eine mögliche Antwort darauf wäre »ja« oder »nein«, doch B interpretiert die Frage als Aufforderung zur Beschreibung und antwortet in einem ersten längeren und von Häsitationen durchsetzten Redebeitrag.

Auszug 3

- 21 A: und wo sprichst du (denn/dein)
22 englisch,
23 (1.0)
24 B: englisch sprech ich,
25 in der ENglishstunde. (xxx)
26 (2.0)
27 A: u::nd (---).
28 sprichst du da-
29 viel englisch (xxx)?

- 30 (1.0)
 31 B: also wir üben,
 32 auch sehr viel über (e/äh)- (---)
 33 ENglish: (-) ah- (-)
 34 wir wir ham;;
 35 ENGLISCHbücher, (---)
 36 und (-)unser (---) herr LEHRer,
 37 (und) unsere f (-)frau lehrerin?
 38 (--) ah (-)
 REden auch (--).
 39 sehr viel mit_uns englisch-
 40 (1.0)

Nach einer kürzeren Pause setzt A ein neues Thema und fragt nach der am »meisten« gesprochenen Sprache. B nimmt auf den ersten der von A beispielhaft angeführten Bereiche (»zu Hause«) Bezug in ihrer Antwort und nimmt die zwei weiteren der dreigliedrigen Frage (»in Schule« und »wo auch immer«) nicht auf. A fragt auch nicht weiter nach. Nachdenkzeit verschafft sie sich durch die Wiederholung. Auf das Absinken der Satzmelodie folgt eine Pause.

Auszug 4

- 41 A: ah (--) welche sprache sprichst
 du am MEISTen (.) zu hause (.)
 oder (-) (in) schule (.) oder-
 wo auch immer.
 42 (1.0)
 43 B: zu HAUse? (-)
 44 (sprich/sprech) ich die meiste
 zeit mit meiner-
 45 mutter;(---)
 46 deutsch?
 47 und (mit) meinem vater,
 48 serbisch.
 49 (2.0)

Nach dieser Pause initiiert A einen neuerlichen Themenwechsel. B zeigt mit dem überlappenden »ja« Zustimmung und Anschlussfähigkeit an. Sie interpretiert die offene Frage von A zunächst vor dem Hintergrund der vorgängigen Paarsequenz. Es geht um die Position von Romanes im Sprachenportrait und B informiert, diesmal in deutlich geringerem Sprechtempo, über den Kontext der Sprachverwendung. Ihrer Antwort gehen Einatmen und eine Wiederholung voraus (Z. 54–55). Möglicherweise zeigen diese bereits eine gewisse Irritation an. Aus emischer Perspektive bietet die Verwendung der Konnektivpartikel »auch« (Z. 55, 57) im Turn der Schülerin B einen Anhaltspunkt. Damit stellt sie eine inhaltliche Relation zur vorangehenden Paarsequenz her, in der sie Romanes nicht genannt hat. Die Konnektivpartikel wird von B aber als nicht ausreichend gewertet, und so hängt sie nach einer Pause und deutlich hörbarem Einatmen einen weiteren Turn an, in dem sie die Konnektivpartikel wiederholt und den inhaltlichen Zusammenhang zum vorher Gesagten weiter ausführt (Z. 56–57). Auf eine Pause lässt sie »und« folgen, diese Ankündigung geht in eine längere Pause über. A interpretiert diese längere Pause als Aufforderung zur Redeübernahme und fragt themenspezifisch präziser nach. Er setzt damit Bs Antwort auf seine Frage als unzureichend und akzeptiert ihre Herstellung inhaltlicher Kohärenz nicht. Auf Bs kurze Antwort (Z. 60) folgt die zweitlängste Pause im Gespräch. A übernimmt mit einem leise gesprochenen »ok«, auf das die längste Pause im Gespräch folgt. Sie wird von B nicht als Signal zur Redeübernahme interpretiert und A schließt thematisch mit einem von sechs Pausen unterbrochenen weiteren themenbezogenen Turn an. Dieser ist wieder als Frage markiert, realisiert mit drei »wieso«, einer Selbstkorrektur. A gestaltet diesen Turn deutlich aufwändiger aus als die kurzen, teilweise elliptischen Fragen im ersten Teil. B übernimmt und weicht mit einer Erweiterung vom präzise gesetzten Thema ab.

Auszug 5

- 50 A: u:nd du hast da: romanés,(
51 geschrieben.(-)
52 [was::] soll das heißen.
53 B: [ja,]

- 54 romanes,(--)
 55 sprech ich auch zu hause,(--)
 56 °hh romanes (.) i:st ahm;
 57 auch eine sprache? (1.o)
 58 und (2.o)-
 59 A: mit wem sprichst du spricht du da
 romanes.
 .. (1.o)
 60 B: mit meiner familie?
 .. (4.o)
 61 A: ok, (5.o)
 62 wieso (-- is es da (.) so (-)
 halt so viel -
 63 WEIß,(---)
 64 wieso (-- romanes wieso is
 romanes zum beispiel (---) am
 bauch,
 65 und nicht (1.o) an (xxx) füßen.
 66 B: (---)°h also ICH hab jetzt zum
 beispiel serbisch englisch
 deutsch-
 67 auf den.
 68 kopf geschrieben? °h

Der erweiternde Turn wird von A als nicht ausreichend gesetzt, indem er ein »weil« anschließt, das von der interviewten Schülerin B übernommen wird. So überlappen sich die beiden »weil« teilweise – das eine zur Begründung auffordernd (Z. 69) und das andere die Begründung einleitend (Z. 70). Bs Turn, der letzte in diesem Gespräch, ist der längste Beitrag in der gesamten Interaktion. Die mehrmalige Wiederholung von »weil« (Z.70, 71, 60) markiert ihn als Begründung, die von A akzeptiert wird, da er mit einem resümierenden Turn das Gespräch abschließt.

Auszug 6

- 69 A: we[il],
 70 B: we[il (---) man (diese)

- sprachen sich eigentlich (-) gut
 (.) merken muss,
 71 weil (-) mit (.) denen kann man
 (---) auch sehr viel-
 72 kommunizieren, (2.0)
 73 °h u::nd äh romanes,(--)
 74 hab ich (--einfach auf eine-
 75 andere stelle gemalt?
 76 weil °h (-- es (---) eigentlich
 (---)eine (---) sozusagen eine-
 muttersprache is. (1.0)
 77 für mich is es einfach eine
 .. muttersprache.
 78 die ich zu hause immer spreche.
 79 (xxx) du kannst drei sprachen.(-)
 80 sprechen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interview asymmetrisch und vom Anfang bis zum Schluss von A gesteuert ist, während sich die Interviewte in der Verantwortung sieht zu reagieren. Es herrscht Übereinkunft bezüglich des Interaktionsrahmens. Die rasche Abfolge von kurzen Redebeiträgen lässt keinen Platz für die Aushandlung von Bedeutung. Erst über eine von den Interagierenden angezeigte Irritation bricht das starre Interaktionsschema auf und führt zur gemeinsamen Bearbeitung intratextueller Inkonsistenz. In diesem zweiten, weniger mechanisch realisierten Interviewabschnitt sind die Frage-Antwort-Parsequenzen durch längere und häufigere Pausen und längere Turns sowie Häsitationen gekennzeichnet. Die Aushandlung der Bedeutung klingt in der Interaktion an.

4.2 Gespräch 2 (Dauer 10.06)

Die zweite uns vorliegende Aufnahme dauert 10:06, wobei nur die Minuten 01:53 bis 05.02 von den Gesprächsteilnehmenden für Forschungszwecke freigegeben wurden. Das Gespräch ist charakterisiert

durch Fragen der interviewenden Studierenden A, die von ihrem Kollegen B als Narrationsimpulse aufgefasst werden und an vielen Stellen zu Erweiterungen und Ko-Konstruktionen führen. Die interviewende Person befindet sich in diesem Gespräch eher in der Rolle der aktiven ZuhörerIn. Dies wird durch Rezeptionssignale z.B. in Z. 09 (»ohhh«) oder Z. 20 (»aahhh«) sichtbar. Das Gespräch ist außerdem charakterisiert durch Verzögerungssignale, Füllwörter, Platzhalter, Reparaturen und Wortsuchen, wobei das Gespräch durch das hohe Maß an Kooperationsbereitschaft nie zum Stillstand kommt. Hauptsprache des Gesprächs ist Deutsch, allerdings wird an mehreren Stellen, insbesondere bei Wortsuchen und Bedeutungsaushandlungen, ins Mandarin-Chinesische (Taiwanische Standardvarietät) gewechselt.

Wie im ersten Gespräch wird explizit auf das Sprachenportrait der interviewten Person Bezug genommen, wobei im zweiten Gespräch inhaltlich die farbliche Gestaltung des Sprachenportraits im Vordergrund steht. Zu Beginn des Gesprächs wird auf die Dichte und Farbenvielfalt des Sprachenportraits Bezug genommen. B antwortet, dass für jede Sprache bzw. jeden Dialekt eine bestimmte Farbe gewählt wurde.

A hakt in 01:53 hinsichtlich der Farbwahl nach und fragt nach der potenziellen Bedeutung der einzelnen Farben im Sprachenportrait. B reagiert mit einem langgezogenen, sehr hoch intonierten »jaaaaa«, das an dieser Stelle aufgrund der besonderen Intonierung nicht als Bestätigung, sondern eher als Infragestellung aufgefasst werden kann, mit der sich B Nachdenk- und Formulierungszeit herausschlägt. A erweitert daraufhin ihre vorangehend gestellte Entscheidungsfrage mit dem Nachsatz »jeweils« und fordert damit B klar zu einer nuancierteren Reaktion auf, die über eine allgemein gehaltene Bestätigung bzw. Verneinung hinausgeht. B ratifiziert As Aufforderung. Nach einer kurzen Pause setzt B mit »also« fort, das mit Bs nächstem Turnbeginn überlappt. Offensichtlich sieht A an dieser Stelle die Notwendigkeit, das von B gewünschte sprachliche Handeln (Erzählen) noch einmal explizit zu verbalisieren. Damit bringt sie auch klar das Verständnis ihrer Rolle in der Situation zum Ausdruck. Die unmittelbare Reaktion von B auf die Erzählaufforderung zeigt, dass dieses Rollenverständnis geteilt wird.

Bs Antwort beginnt hier mit einer Reihe von Verzögerungselementen (*bricolage turn start*) – ein für Sprachlernende typisches Interaktionsmerkmal. B scheint außerdem bei seiner Wortwahl (»mentalische«) unsicher zu sein und bittet A explizit um Übersetzungshilfe eines chinesischen Begriffs.

Auszug 7

- 01 A: und äh hat diese (.) haben diese far (.) farben
(.) bedeutung,
02 eine bestimmte bedeutung;
03 B: <<h>↑jaaaaa>
04 A: jeweils
05 B: jeweils (.) [also]
06 A: [dann] (.) könntest du mal erzählen,
07 B: °h also ähm (.) die farben haben (.) äh die
farben haben eigentlich °h (-) ein bisschen
bedeutung aber ich glaube sind sie=sie sind
eher ein:n °hh also h° äh mentale (.) also
äh mentale::e ((schnalzt mit der
Zunge)) °h wie wie=wie heißt das auf deutsch,
08 also (.) 印象 ((dt. Eindruck, Vorstellung)) ja;
09 A: [ohh-]
10 B: [ja;]

A nennt als ihre Übersetzung »Eindruck« (Anmerkung: gemeint ist hier wahrscheinlich eher »Vorstellung« im Sinne von »Assoziation«). Dies wird von B ratifiziert, woraufhin der Turn fortgesetzt wird. Eine Reihe von Verzögerungssignalen lässt auf Formulierungsschwierigkeiten schließen, die B letztlich mit einem Wechsel ins Mandarin-Chinesische löst. Nach einem kurzen Moment des gemeinsamen Lachens setzt B auf Mandarin fort, um die vorangehende Äußerung geringfügig zu erweitern. Daraufhin wechselt B wieder ins Deutsche und setzt, bezugnehmend auf sein Sprachenportrait (Z. 17), ein neues Thema: das Mischen von Sprachen. Bs Erklärungen sind erneut durch Verzögerungssignale und eine Wortsuche geprägt, die dieses Mal allerdings nicht durch einen Wechsel ins Mandarin-Chinesische gelöst wird, sondern mit einem

Platzhalter (Z. 22 – »blablablabla«) beendet wird. A bleibt über den gesamten Verlauf dieses Gesprächsausschnittes eindeutig in der Rolle der aktiven ZuhörerIn (Z. 14, 20)

Auszug 8

- 11 A: eindruck?
- 12 B: eindruck (.) ja und sie sind nicht ein:n uhm °h
 sie sind nicht ein:n (.) GANZ ähh °hh uhm
 ((schnalzt mit der Zunge)) ja 不是非常嚴謹的 ((dt.
 nicht so genau/streng));
- 13 B: [((lacht))]
- 14 A: [((lacht))]
- 15 B: 它沒有非常嚴謹的意義在裡面 (.) 對 ((dt. es beinhaltet
 keine genauen/strengen bedeutungen))
 16 für (.) ein eindruck (.) für die fra=farbe;
 17 und ähm °hh (-) wie sie wie du sie=siehst,
 18 uh die farben haben sich mit die andere farben
 äh gemischt,
 19 das heißt sie äh °h sie funktioniert
 zusammen (.) äh als ((schnalzt mit der Zunge))
 als ich denke;
- 20 A: a[ahhh;]
- 21 B: [als ich] denke ja;
- 22 also die ja ja die mit diese diese mit diese
 blablablabla also haben sie ähm ((schnalzt
 mit der Zunge)) ein paar äh dunklere (.) farben
 darauf ges=gesehen,
 23 ja (.) so als das;

A greift daraufhin das von B in der vorangehenden Sequenz gesetzte Thema »Sprachenmischung« auf und fragt nach der konkreten Sprachpraxis. Nachdem B zögerlich reagiert, reformuliert und verkürzt A ihre Frage. Ohne weiter zu zögern, versucht B auf die Frage zu antworten, verbalisiert dabei aber, Schwierigkeiten bei der Erklärung zu haben (»es ist schwer zu erzählen«). A fasst dies offensichtlich als Appell auf, ihrem

Gegenüber Formulierungshilfe zu leisten und bietet diese in Form einer Disjunktivfrage an.

Auszug 9

- 24 A: aber wi:ie (.) wie verwendest du diese:e ähm
gemischte (-) sprachen?
- 25 als du sie verwenden;
- 26 B: ähm-
- 27 A: wie funktioniert es;
- 28 B: es ist ein:n ähm ((schnalzt mit der Zunge) es
ist (.) SCHWER zu erzählen weil ich glaube es
ist noch eine <<lachend>also> mentalische
eindruck also ((lacht)) also mh=
- 29 A: =vielleicht nur beim sprechen oder nur im kopf
denken;

B geht indirekt auf die von A vorgelegte Auswahl (»beim sprechen« / »nur im kopf«) ein und versucht eine Erklärung anhand einer beispielhaften Situation festzumachen. Bs Äußerungen sind wieder durch mehrere Verzögerungssignale, Wortwiederholungen und Platzhalter charakterisiert. Durch den Platzhalter signalisiert B an dieser Stelle erneut, dass Formulierungsschwierigkeiten bestehen. A interpretiert in diesem Moment offensichtlich, dass eine Turnübernahme erwünscht ist, und reagiert dementsprechend.

Auszug 10

- 30 B: ja und ich ähm manchmal ähm für vor manchmal
werde ich <<all>also> plötzlich ah eingefallen,
- 31 und habe ich äh ja habe ich eingefallen dass
(.) OH (.) also ((schnalzt mit der Zunge)) das
heißt äh (.) wie zum beispiel als ich
chinesisch äh sprechen und äh ein satz uhm (-)
hat in mein kopf gekommen,
- 32 und ah (-) plötzlich habe ich ein:n äh
eindruck;
- 33 ein=eine gefühl;

- 34 ja (.) ein gefühl;
 35 das heißt (.) OHHH das ist ((schnalzt mit der
 Zunge)) h° der satz äh ist blablablabla auf
 36 A: an[deren sprachen (.) oh]
 37 B: [anderen sprachen ja]

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt konnten mehrere Gesprächsmomente identifiziert werden, die sehr deutlich die beidseitige Kooperationsbereitschaft der Gesprächsteilnehmenden in Form von thematischen Bezugnahmen und ko-konstruktiv hervorgebrachten Äußerungen zeigen. Dass die *Gesprächs-Maschinerie* trotz offensichtlicher sprachlicher Herausforderungen so gut am Laufen gehalten wird, liegt an ihrem geteilten Verständnis der Gesprächsrahmung und der Rollen. Der das Gespräch bedingende Rahmen »Deutsch als Fremdsprache« ist für beide Beteiligten offensichtlich eindeutig und wird durch die Teilnehmenden über den gesamten Verlauf des Gesprächs gemeinsam aufrechterhalten. Gleichzeitig scheint die Vorstellung von den Aufgaben, die A und B im Gespräch zu leisten haben, kompatibel zu sein. A als interviewende Person gibt Narrationsimpulse und ist über weite Verläufe des Gesprächs ZuhörerIn, die nuancierte Rückmeldungen gibt. B sieht sich klar in der Verantwortung zu erzählen, allerdings dabei nicht nur zu reagieren, sondern auch aktiv das Gespräch durch Themensetzungen inhaltlich zu gestalten, was von der interviewenden Person auch zugelassen wird. Diese geteilten Vorstellungen führen dazu, dass das Gespräch, trotz sprachlicher Herausforderungen, erfolgreich verläuft.

5 Diskussion

Die Analyse zeigt die grundsätzlich unterschiedliche Ausgestaltung der beiden Peer-Interaktionen zum Sprachenportrait auf. Das erste Gespräch beruht auf dem geteilten Verständnis des Gesprächsrahmens als asymmetrische Interaktion zwischen Interviewer und Interviewter. Der interviewende Schüler steuert die Themensetzung und die Inter-

aktionsstruktur und verhält sich wenig reaktiv. Die interviewte Schülerin reagiert mit kurzen Antworten und realisiert nur an einer einzigen Stelle eine Erweiterung. Der zweiten Interaktion liegt hingegen ein symmetrisches Verständnis zugrunde, das Erweiterungen und Themensetzungen durch die befragte Person begünstigt und Fragen als Narrationsimpulse bestimmt. Die interviewende Person verhält sich reaktiv. Hier klingt die Unterscheidung zwischen Gespräch und Interview (Jones & Gerard 1967) an, die Kormos (1999) für ihre Studie zu Prüfungsformaten für mündliche Fertigkeiten übernimmt. In unserem Fall führt die unterschiedliche Ausgestaltung zu einem institutionellen Interview in Form eines Prüfungsgesprächs bzw. zu einem symmetrischen Übungsgespräch.

Ein weiterer Unterschied liegt im thematischen Rahmen. Der mehrsprachige Kontext bezieht sich in der ersten Aufnahme ausschließlich auf die interpretative Erläuterung der in der Silhouette aufscheinenden Sprachen. Demgegenüber greift im zweiten Gespräch der Kontext selbst in die Interaktion ein, indem sich der geteilte Rahmen »Deutsch als Fremdsprache« in gemeinsamen Anstrengungen zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen niederschlägt.

Die Unterschiede in der Ausgestaltung verdecken allerdings nicht die grundlegenden Gemeinsamkeiten. In beiden Fällen teilen die beiden interagierenden Personen ihre Vorstellungen vom Interaktionsrahmen und von der Rollenstruktur. So kann die *Maschinerie des Gesprächs* nach den jeweils geteilten Vorstellungen, gut aufrechterhalten werden. Ebenso ist die Kooperationsbereitschaft ein zentrales Merkmal beider Interaktionen. Sie beruht zwar ebenfalls auf den jeweils unterschiedlichen Vorstellungen, doch verhalten sich in beiden Fällen die an der Peer-Interaktion Teilnehmenden kooperativ: Im ersten Fall, indem Impuls und Reaktion engmaschig dialogisch aufeinander abgestimmt werden, im zweiten Fall durch Narrationsimpulse, denen kooperativ weiterentwickelte Erzählungen folgen.

Mit Blick auf den theoretischen Rahmen für unsere Analysen stellt sich schließlich die Frage, welche Erkenntnisse des gesprächsanalytischen Vorgehens den Analyseaufwand für die kurzen Aufnahmen recht-

fertigen. Hat der Fokus auf die Interaktionsstruktur zu Ergebnissen geführt, die eine Reduktion der Analyse auf die Antworten und somit eine monologische Betrachtungsweise nicht hervorgebracht hätte? Beide Analysen weisen je spezifische Interaktionsmerkmale auf, die besondere Sichtweisen eröffnen. Im ersten Gespräch führt eine von beiden Personen bearbeitete Irritation zu einer Veränderung der Sequenzstruktur. Die rasche und an ein Prüfungsgespräch angelehnte Abfolge von Frage und Antwort erfährt eine gewisse Entschleunigung, die sich strukturell in den Pausen zeigt und eine Erweiterung durch die interviewte Person enthält. Versteht man die Erweiterung vor dem Hintergrund des Adressat*innenzuschnitts (*recipient design*) und intrapersoneller Variation, so kann man die Aushandlung der Position von Romanes im Kontext der anderen Sprachen des Repertoires beschreiben. Die interviewte Schülerin versucht die Nichterwähnung von Romanes in der »Prüfungsfrage« im ersten Teil zu reparieren, unter anderem durch die Konstruktion von Zugehörigkeit zur Kategorie *Sprachen*. Die Symmetrie hält nur kurz, denn im erweiternden Turn konstruiert die interviewte Schülerin einen Unterschied zwischen Sprachen, die sie mit den Merkmalen »muss man sich gut merken« und »damit kann man viel kommunizieren« versieht, und der persönlichen Muttersprache. Die Asymmetrie ist wieder hergestellt.

Das zweite Interview macht Strategien im Kontext von »Deutsch als Fremdsprache« sichtbar, die nur im Dialog zu verstehen sind und selbst in diesem kurzen Abschnitt eine gewisse Vielfalt aufweisen. Sprachwechsel, Platzhalter und unterstützende Fragen werden zur Lösung von Formulierungsproblemen kooperativ eingesetzt, Gesprächsmarker werden zur Erhöhung der Formulierungszeit genützt.

6 Fazit

Unsere Auseinandersetzung mit der Ko-Konstruktion von interpretierenden Erläuterungen zum Sprachenportrait reiht sich in die wenigen Forschungsarbeiten, die sprachenbiographische Interviews nicht als

Monologe betrachten. Die Analyse zeigt die Bedeutung von Pausen, Kooperationsbereitschaft und die Bearbeitung von Inkonsistenzen auf und schließt damit an vorhandene Forschungsergebnisse an. Auch wenn im vorliegenden Fall die gemeinsame Hervorbringung der Interviews im Vordergrund steht, sticht die Verzahnung von formaler Beschreibung und inhaltlicher Erschließung hervor. Sowohl die Merkmale der Sequenzstruktur als auch die damit verwobenen inhaltlichen Aspekte sind aus unserer Sicht in der Sprachlehr- und -lernforschung anschlussfähig. Dies soll an zwei konkreten Beispielen zur didaktischen Aufbereitung abschließend exemplifiziert werden.

Eine vereinfachte konversationsanalytische Herangehensweise birgt didaktisches Potenzial. Am Beispiel der zweiten Aufnahme könnten beispielsweise die Strukturmerkmale gesammelt, verglichen und geordnet werden. Die beobachteten Merkmale lassen sich als Impuls für die eigene Sprachverwendung nützen oder in didaktische Szenarien einbinden. Weiters können auf Basis einer konversationsanalytischen Beschreibung Übungen zur Förderung der mündlichen Interaktionskompetenz entstehen. Konkret kann die im vorliegenden Beitrag analysierte zweite Aufnahme ein Anlass dafür sein, über die Erhöhung der Planungs- und Reflexionszeit für die Sprachproduktion nachzudenken und beobachtete Strategien zu erproben.

Das erste Interview kann über eine einfache Sequenzanalyse der Interaktionsstruktur im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung Diskussionsanlass sein. Es kann überlegt werden, in welcher Beziehung das hohe Tempo der Paarsequenzen zu den Inhalten steht. Wie kommt es schließlich zum *Résumé*, dass die interviewte Person drei Sprachen »kann«? Was wurde ausgelassen und welche Spuren finden sich im Text? Im zweitsprachlichen Kontext wird die kurze Aufnahme zum Impuls für die Auseinandersetzung mit der Bewertung von Sprachen und der Sprachenhierarchie.

Zweifellos lassen sich noch weitere Perspektiven für die Sprachlehr- und -lernforschung entwickeln. Provokant wollen wir mit der (rhetorischen) Frage schließen, wie sprachbiographische Interviews überhaupt anders als über ihre Realisierung als ko-konstruierte Interaktionen verstanden werden können.

Danksagung

Wir danken Martin Reisigl für seine klugen und weiterführenden Kommentare, die uns bei der Fertigstellung des Artikels unterstützt haben.

Literatur

- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). 340–358.
- de Cillia, Rudolf. 2011. Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? – Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den Schulen. *ph script* 4. 48–56.
- Deppermann, Arnulf. 2014. Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In Staffeldt, Sven & Jörg Hagemann (Hgg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*, 19–47. Tübingen: Stauffenburg.
- Franceschini, Rita. 2001. Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Rita Franceschini (Hg.), *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, 111–125. Tübingen: Stauffenburg.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Jones, Edward E. & Harold B. Gerard. 1967. *Foundations of social psychology*. New York: Wiley.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner. 2011. A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In Dwight Atkinson (Hg.), *Alternative Approaches to second language acquisition*, 117–142. London: Routledge.
- Kormos, Judit. 1999. Simulating conversations in oral proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing* 16(2). 163–188.
- König, Katharina. 2017. Das sprachbiographische Interview als Interaktion. Eine gesprächsanalytische Perspektive auf ein Forschungsinstrument. In Jürgens Carolin & Ingrid Schröder (Hgg.), *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge*, 199–224. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Nissen, Anna & Angelica Querci. 2021. Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits. In: Thüne, Eva-Maria & Anna Nissen (Hgg.), *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*, 11–36. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).
- Sacks, Harvey. 1984. Notes on methodology. In Atkinson, Maxwell & John Heritage (Hgg.), *Structures of Social Action*, 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), *Gesprächsforschung* 10. 353–402.
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf: 10. August 2024).

Collaborative student writing in English-medium business studies

On the use of Cognitive Discourse Functions as an analytic tool

Julia Hüttner*/Ute Smit ‡

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Issue 97 (2024): 343–362

Abstract

Dieser Beitrag analysiert studentisches Schreiben in der Fremdsprache Englisch im universitären Kontext unter der Verwendung des Konstrukts der Cognitive Discourse Functions (CDFs). In einer Korpusanalyse kollaborativ verfasster betriebswirtschaftlicher Bachelor-texte wird die Verwendung dieser Diskursfunktionen quantitativ und qualitativ dargestellt. Anhand der Ergebnisse wird die Relevanz der CDFs als analytisches Instrument an der Schnittstelle wachsender Fachexpertise und sprachlicher Angemessenheit studentischen Schreibens aufgezeigt.

Schlagwörter: Angewandte Sprachwissenschaft, Diskursanalyse

* Julia Hüttner, Universität Wien, Institut für Anglistik und Amerikanistik, julia.huettner@univie.ac.at.

‡ Ute Smit, Universität Wien, Institut für Anglistik und Amerikanistik, ute.smit@univie.ac.at (corresponding author).

1 Introduction

Academic writing has been a part of our lives for decades; first, writing student papers and reading journal articles, then swapping sides and reading students papers and writing journal articles. Each of these viewpoints brings challenges, and some joys, to us and many academics. One of the aspects of academic writing we share with fewer colleagues, but notably with Helmut Gruber, in whose honour this special issue is created, is a researcher's interest in the products and processes of student academic writing.

Notably, it is mainly thanks to Helmut's pioneering projects in the early 2000s that the German-speaking applied linguistic world turned to student writing as an area of investigation, showing how in-depth linguistic analysis can benefit higher educational practice (Gruber 2006, 2013; Gruber et al. 2009; Gruber & Huemer 2016). Based on multi-layered and ethnographically collected data sets, these important studies first analysed so-called seminar papers, i.e. academic student texts typically required in German-speaking universities, and how they were taught and learnt. The resulting in-depth analyses were then used for developing a learning programme to support students in their academic writing, turning this series of projects into a showpiece of applied linguistic research.

The significance of language in accessing and displaying knowledge in educational contexts has been highlighted in mainstream contexts, where the language of education is typically the same as the home language of many, if not most, students. Our focus in this contribution, however, lies on contexts where a foreign language is used in education and so the roles of language(s) in teaching and learning change (Hüttner 2008, Hüttner & Rieder-Bünemann 2020). Our specific context is English-medium programmes in Higher Education (HE), which are increasingly offered at universities in regions and to audiences which did not traditionally use English (e.g. Bolton et al. 2024). The reasons for adopting English as medium of education (EME) in these contexts relate to a desire for internationalization coupled with the hegemony of the English language as a (perceived) motor of such internationalisation and

a marker of symbolic capital (e.g. Bailey 2023; Studer & Smit 2021). In this context, diversity abounds; firstly, the academic disciplines in question vary in terms of their demands on written texts, educational traditions show regional differences and student populations are characterised by their diversity in terms of academic ability, language repertoires, study motivations and experiences of academic mobility. Thus, despite similarities across programmes, the characteristics of individual EMPs are mirrored in specific discourse patterns.

In this short contribution, we will present some of our ongoing work into the analysis of Bachelor student writing in the field of business studies. The precise student cohort consists of L1 speakers of Spanish in an EME programme at a major Spanish university. We aim to show the potential – and the limitations – of the construct of Cognitive Discourse Functions (CDF; Dalton-Puffer 2013, 2016; Dalton-Puffer et al. 2018), which has been suggested as a tool for analysing classroom interaction and learner productions, as well as an attempt of creating a shared language for researchers, language and content teachers, and curriculum planners alike.

2 Languages in EME

When focusing on student writing in EME in countries like Austria or Spain, it is important to note that the use of English has not only brought a change in medium but has also raised a wide-spread awareness of language as topic. In contrast to the traditional policy of having the national language as default medium, the introduction of English has resulted in educational bilingualism, thus topicalising which language to be used when. As additionally, many content teachers have experienced learning to use English for academic purposes themselves, there is widespread awareness of the linguistic challenges their own students might have to face. Particularly in countries with traditionally little interest in teaching academic writing in the national educational language, such as Austria (Gruber 2016) or Spain (Castelló et al. 2016), EME thus seems to be a fruitful scenario for zooming in on student writing;

the more so as writing is mainly used for assessment in Spanish higher education. In other words, it seems likely that the use of English as medium of teaching and learning makes student writing into a topic of interest or concern, not only for language teachers, but also for content experts.

Such a cross/multidisciplinary interest in student academic writing requires an equally inclusive research approach. Benefitting from the rich literature into CLIL, we suggest using Angel Lin's (2016: 39) 'Genre Egg' to describe the layers and elements of academic texts in a way that makes sense to both language and content experts. As visualised in Figure 1, the layers span the macro-level of the institutional context of the curriculum down to the micro linguistic level of lexicogrammar, while at the same time being nested within each other, thereby illustrating their interconnectedness.

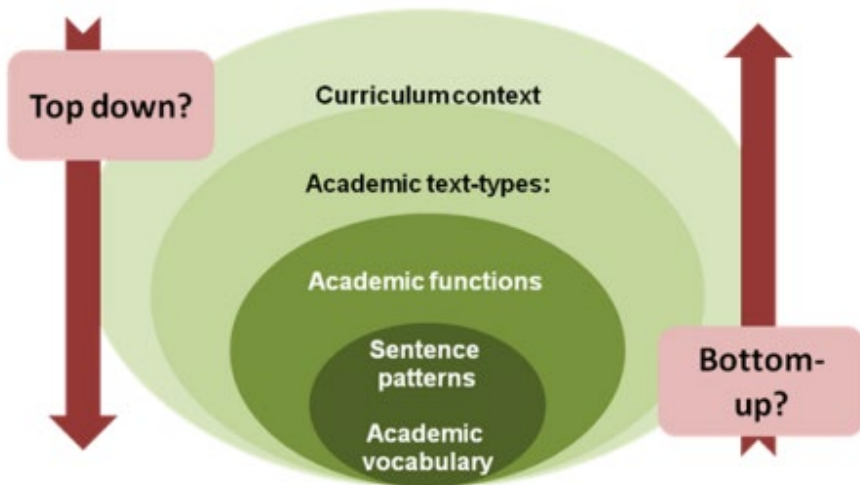


Fig. 1: The 'Genre Egg' (Lin 2016: 39, Fig. 4.3)

Additionally, these layers underline that research can zoom in on any of the layers as long as it keeps in mind the overall interdependence of these elements. In this contribution, we focus on the level of academic

functions, utilising a conceptualisation that specifically focuses on non-L1 medium teaching.

3 Cognitive Discourse Functions

Cognitive Discourse Functions (CDFs) are “verbal routines that have arisen in answer to recurring demands while dealing with curricular content, knowledge and abstract thought” (Dalton-Puffer 2016: 29) and so provide a framework for making accessible the cognitions involved in accessing, negotiating, refining, and presenting knowledge through a systematic analysis of their connected verbalizations (Dalton-Puffer 2013, 2016; et al. 2018). Language is viewed thus as the way in which new meanings are assimilated into learners’ minds, as well as the primary mode for learners to “share their current or new construals of the world with others” (Dalton-Puffer et al. 2018: 8). In the context of English-Medium education, CDFs offer a structured approach to align subject-specific cognitive learning objectives with linguistic realisations.

To categorize the various functions, Dalton-Puffer (2013: 234; Dalton-Puffer et al. 2018: 9) suggests organizing them into seven distinct categories, as presented in Table 1.

Tab. 1: The Cognitive Discourse Function Construct (Dalton-Puffer et al. 2018: 9)

Underlying basic communicative intention	CDF TYPE	performative verbs
I tell you how we can cut up the world according to certain ideas	CATEGORIZE	Classify, compare, contrast, match, structure, categorize, subsume
I tell you about the extension of this object of specialist knowledge	DEFINE	Define, identify, characterize
I tell you details of what I can see (also metaphorically)	DESCRIBE	Describe, label, identify, name, specify
I tell you what my position is vis a vis X	EVALUATE	Evaluate, judge, argue, justify, take a stance, critique, comment, reflect
I tell you about the causes of motives of X	EXPLAIN	Explain, reason, express cause/effect, draw conclusions, deduce
I tell you something that is potential (i.e., non-factual)	EXPLORE	Explore, hypothesize, speculate, predict, guess, estimate, simulate
I tell you something external to our immediate context on which I have a legitimate knowledge claim	REPORT	Report, inform, recount, narrate, present, summarize, relate

Dalton-Puffer et al. (2018) draw together data from several smaller, classroom-based studies in secondary education and show that on average around 1.5 CDFs are produced per minute of classroom interaction, supporting the centrality of these verbalisations of cognitive processes in formal education. All seven types are represented across the

subjects studied (biology, economics, history and physics). Three of these CDFs, i.e., DESCRIBE, EXPLAIN and DEFINE, occur at generally higher frequencies with some variation depending on the specific subject. Further research into CDFs at school level includes work by Lorenzo (2017; Lorenzo et al. 2019) on historical narratives, Evnitskaya & Dalton-Puffer (2020) on categorizing and classifying in CLIL science and CLIL history and Llinares & Nashaat-Sobhy (2021) on the CDF DEFINE in Spanish primary schools. These studies show the potential of creating CDF profiles for each school-subject and so, ideally, to provide a basis for more informative language and content integrated curricula. Bauer-Marschallinger (2022) is a first in-depth proposal for such an integration of CDFs with subject curricular goals, in this case for history, with CDF requirements.

With the increased attention being given to foreign language development in English-Medium HE, a handful of studies have utilised CDFs as research tools in these contexts. Breeze & Dafouz (2017) studied L1 Spanish and L2 English exams and compared the realisations of CDFs following two question prompts in written exams. The targeted CDFs were DESCRIBE and CATEGORIZE for one exam question and DESCRIBE and EXPLAIN for the other. The authors conceptualise these as “complex CDFs” and highlight the differences between highly and poorly rated answers, showing that the clarity of identification and description of key aspects or relevant features, classificatory frameworks, including appropriate subject-specific terminology, and the explicit mentioning of cause-and-effect relationships are indicators of successful exam answers. Interestingly, the differences in terms of lacking explicit linguistic realisations of certain logical connections occurred regardless of the language used. Doiz & Lasagabster (2021), in another study of tertiary-level CDF use, investigated History lecturers in the Basque country and showed the need for certain adaptations to CDFs in order to be fully applicable to the tertiary level. One crucial point is that the CDF EVALUATE needs to be expanded to explicitly include the research perspectives of historians and not simply of the speaker. Additionally, and unsurprisingly, the temporal aspects in providing connections between past and present events become more prominent in the CDFs DESCRIBE

and REPORT, and the CDF DEFINE frequently includes a temporal marker to indicate that definitions can and do change over time.

This contribution aims at providing a further application of CDFs at tertiary level to continue probing its applicability as a tool homing in on the interface of content and language teaching, with potential for informing education at both in terms of planning, i.e., curricula, syllabi, lesson plans, and in understanding classroom practices, i.e., instruction giving, presenting and assessing content knowledge. Such a multi-user perspective justifies the mid-level granularity of the CDF framework, which is much less detailed in terms of language description than other linguistically oriented analytical tools, such as the ones based on Systemic Functional Linguistics. This lack of detail does, however, still allow a principled language focus while maintaining a clear link to educational frameworks, such as Bloom's well-established taxonomy of learning objectives (Bloom 1956; Anderson & Krathwohl 2001), and thus, ideally, contributing to a shared meta-language to be used by both teachers and researchers involved in English-Medium Education.

In order to focus on one specific educational environment, we aim to apply CDFs to student texts collaboratively produced in an EME business studies context. Our concrete research questions are:

1. How do second year business students use CDFs when collaboratively responding to case study questions?
2. How are the prompts reflected in the CDF use by students?

4 The Study

The data set we use to approach our research questions comes from a four-year bachelor's programme in business studies at a large Spanish university. Collected in the early 2020s, this set of written student texts is part of SHIFT, a binational and longitudinal research project focusing on students and their disciplinary literacies in an English-medium undergraduate programme.¹ Reflecting this comprehensive developmental research interest, this mixed-methods project combines a range

1 See <https://www.ucm.es/shift/description> (accessed: 24. July 2024).

of data sets: student surveys, teacher and student interviews, classroom observation, and, in focus here, written student texts. These were produced in a second-year course on “Organisation and Design”, which introduced a group of roughly 60 students to basic design considerations of managing institutions and companies with the help of ‘practical cases’ that the students were required to study in small groups. Working in the same group constellations of two to four members for the whole course, they were asked to show their understanding of five different cases through a task sequence of first preparing an ‘out of class document’ to be submitted prior to a seminar, which started off with an ‘in class questionnaire’ that each group had to respond to within 20 minutes of class-time. This was immediately followed by a 30-minute debate. All tasks were assessed and counted towards the final course grades.

Reflecting our research interest in student collaborative writing, we focus on the untimed out-of-class documents. For this paper, we selected Case 1 and Case 5 for detailed analysis because they focused on comparable institutions, a university-based museum and a university faculty respectively. Additionally, they were completed by (almost) all student groups: 21 for Case 1 and 18 for Case 5 (see Table 2 below). In addition to the description of the specific case itself, the case materials included the same general information on aims and instructions (see Figure 2). Students are expected to ‘consolidate the organizational concepts’ introduced in the course and provide ‘reasoned answers’ to the case questions on the basis of the specific ‘knowledge acquired during the course’.

Aims	Instructions
<ul style="list-style-type: none"> a) To develop in students the ability to work in groups b) To consolidate the organizational concepts explained so far. c) To introduce the student to real organizational situations 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Read carefully the Case text and answer the proposed questions only after having completely understood their significance and range. 2. Answers must always be based on the knowledge acquired during the course 3. The solution to the case analysis will be given in writing on a pdf document. Include on it all the text needed to explain the reasoned answer, but only relevant text. It is not a question of re-explaining theory which has already been explained in class, but, rather, answering specifically the questions formulated. 4.-7.: <i>Information on formatting of file and other practicalities</i>

Fig. 2: General information provided before each Case text (adapted from the teaching materials)

These case-independent instructions need to be taken in combination with the case-specific information, consisting of the case text and the proposed questions that the students need to answer. A quick glance through the bulleted summaries of the cases in Figure 2 reveals that both focus on the implications of changing organisational design of the respective institution. The proposed questions, however, are clearly different in length and explicitness, making the prompts students received noticeably dissimilar (see Case questions in Figure 3). Besides having two questions for Case 1 vs. de facto four for Case 5, the former (C1/Qu1 and C1/Qu2), ask for factual information exclusively, even including a yes/no question, while the latter C5/Qu1 and C5/Qu2

combine factual with evaluative prompts, which additionally are linguistically more complex.

Case 1: “The University Art Museum”

Summary of case:

- Organizational development of an art museum across phases/directors:
 1. private collection donated to university in 1912
 2. late 1920s – late 1970s: first director who runs the collection as a university museum (for staff & students)
 3. 1981-1984: second director who opens the museum also to the public, leading to a decrease in use by students
 4. late 1984: search for new director, different opinions on mission and objectives

Questions (for Case Study):

C1/Qu1.
Are mission and official goals well defined for each phase?

C1/Qu2.
Which are the organization’s values?

C1/Qu1: DESCRIBE, EVALUATE

C1/Qu2: DESCRIBE, EXPLAIN

Questions (for Case Study):

C1/Qu1.
Are mission and official goals well defined for each phase?

C1/Qu2.
Which are the organization’s values?

C1/Qu1: DESCRIBE, EVALUATE

C1/Qu2: DESCRIBE, EXPLAIN

Case 5: “Selecting a New Dean”

Summary of case:

- Faculty of Economics at Lakeside University, Finland
- With the dean of 10 years becoming vice-rector, two candidates stand for dean; a situation that brings division into the faculty and necessitates a real election.

Questions (for Case Study):

C5/Qu1.
How would you explain the emergence of division in the case organization? What were the background social and cultural structures accounting for the appearance of different interest groups within the faculty?

C5/Qu2.
What kinds of political tactics did the different interest groups pursue in order to influence faculty council decision-making? How would you describe the effectiveness of various tactics used?

C5/Qu1: EXPLAIN; DESCRIBE, REPORT

C5/Qu2: DESCRIBE; EXPLAIN, EVALUATE

case organization? What were the background social and cultural structures accounting for the appearance of different interest groups within the faculty?

C5/Qu2.
What kinds of political tactics did the different interest groups pursue in order to influence faculty council decision-making? How would you describe the effectiveness of various tactics used?

C5/Qu1: EXPLAIN; DESCRIBE, REPORT

C5/Qu2: DESCRIBE; EXPLAIN, EVALUATE

Fig. 3: Case instructions (screenshot of the teaching materials) and required CDFs (in grey boxes).

Considered from the angle of CDFs (see grey boxes in Figure 3), the prompts for Case 5 aim for EXPLAIN; DESCRIBE and REPORT (C5/Qu1) and DESCRIBE, EXPLAIN and EVALUATE (C5/Qu2). However, the questions for Case 1 seem to target DESCRIBE exclusively. When considered jointly with the general instructions (Figure 2), though, it is more likely that C1/Qu1 also requires students to EVALUATE the museum’s mission and official goals and that C1/Qu2 asks students to EXPLAIN the organisation’s values during the various phases, resulting in the combinations of CDFs included in Figure 3.

5 Quantitative findings

Although our study is fundamentally exploratory and qualitative, we first offer a quantitative description of our data set and the CDFs used by the students. As visible in Table 2, the data set consists of 21 texts for Case 1 and 18 for Case 5, reflecting a small reduction in student numbers during the course. The texts were on average longer for the respective first question than the second one (see ‘mean’), but at the same time very variable in length (see column ‘min-max’). What is noteworthy is that, despite having fewer texts, the data set Case 5 is larger than for Case 1 (see ‘total’) and that the shortest text consists of a single word (see ‘min-max’ for C1/Qu1).

Tab. 2: Data set

Length in words		mean	min-max	Total
Case 1 (21 texts)	C1/Qu1	305	1-490	6405
	C1/Qu2	185	22-349	3880
	Total	490		10285
Case 5 (18 texts)	C5/Qu1	346	103-657	6232
	C5/Qu2	322	60-674	5793
	Total	668		12025

Table 3 provides basic descriptive information on CDF use in the data set. The overall totals are relatively similar for both cases (‘total’), especially when keeping in mind that the Case 5 data set is larger than the one for Case 1 (see Table 2). When turning to individual CDF frequencies (see Table 3, ‘sum’), DESCRIBE is by far most widely used, followed by EXPLORE and EXPLAIN. DEFINE, EVALUATE and REPORT appeared in the single digits per proposed question, while CATEGORIZE is practically absent.

Tab. 3: Occurrences of CDFs in data set (absolute frequencies)

CDFs	Cat.	Rep.	Eval.	Explore	Desc.	Def.	Explain	Sum
C1:	1	6	5	19	92	10	6	139
Qu1	1	4	4	8	58	5	3	83
Qu2	0	2	1	11	34	5	3	56
C5:	0	4	9	34	89	5	21	162
Qu1	0	1	3	18	42	3	16	83
Qu2	0	3	6	16	45	2	5	77
Sum	1	10	14	53	181	15	27	301

While these numbers are much too coarse for any in-depth interpretation, they allow for a first comparison with the expected CDFs (see Figure 3). Describe is prominent in both, and the higher number of explain is reflected in its double mention for Case 5. Evaluate and report, though, appear more seldom than the prompts would imply, which contrasts with explore that is the second popular CDF despite not featuring in the prompts. These first indications of CDFs use and their relations to the case prompts provide some indication for our main analytical part that delves into the students' CDF use in a qualitative, discursive approach.

6 Qualitative Data

In the analysis of the CDF realisations in the student texts, we suggest the need for more detailed frameworks of alignment (or not) with disciplinary requirements. Two main areas are addressed here: firstly, the ways in which any discipline-specific knowledge is verbalised explicitly in these textual realisations (coded as 'theory'), which is contrasted by a mere reiteration or lay commentary on the business case presented in the prompt materials (coded as 'case'). The verbalisation of disciplinary knowledge involves (ideally) the explicit link to theoretical models and concepts from business studies and the correct use of relevant terminology and other discursive items. The second area involves the appropriacy and accuracy of the linguistic choices made to present this discipline-specific knowledge, coded for 'inaccuracy', i.e.

clearly non-target like usages of the L2 English, and ‘register’, i.e. aspects of language use considered inappropriate in terms of formality for the text-type produced. There are areas of overlap in these two categories, which are currently in the process of refinement.

In the following, we will discuss three examples in more detail. As the quantitative analysis has not revealed major differences between the four case questions, all examples refer to the same question, C5/Qu1.

Example 1: EXPLAIN

The main argument was that selecting Virtanen would lead to a power imbalance in favour of a small clique that did not represent the collective will of the faculty. (Group 4)

The logical relationship of cause and effect for the CDF EXPLAIN is presented here rather implicitly in the first few words, i.e., “the main argument was ...”, which might require a clearer and more explicit formulation of cause and effect along the lines of “The election of Virtanen was the reason for a power imbalance in favour of a small, non-representative group within the faculty”. This lack of explicitness in formulation the core elements of EXPLAIN occurs frequently in the data set, leading to some verbalizations targeting the CDF EXPLAIN becoming more akin to the CDF DESCRIBE.

This example is characterized by very little clear reference to disciplinary knowledge (i.e., ‘theory’) with the only possible instances being terminological, i.e., “power imbalance” and possibly “collective will”. Issues with linguistic appropriacy are notable in the spelling of “repressent” (‘inaccuracies’) and possibly the term *clique* (‘register’).

The following example shows the realisation of the CDF EVALUATE or the authors’ position towards the action described in the case.

Example 2: EVALUATE

The fact that Karhila won the election seemed quite shocking in the text, but it is not to us, since the possible threads were too high for

Virtanen to win the elections, and we believe that the electors considered this. (Group 12)

We can see that the student writers here show their evaluation of the events described in the business case quite clearly, i.e., as an overall unsurprising win by the candidate Karhila, given the perceived threats to the organization in case of a victory by the candidate Virtanen. Disciplinary knowledge is applied in explaining the “possible threads [sic, targeted word: threats]” combined with the electors’ motivations and, interestingly, there is a tentative positioning by the authors as having such specialized knowledge in the first sub-clause “but it is not [surprising] to us”. Despite this, the verbalization of this knowledge suffers from language-related issues, as in the misspelling of threat (‘inaccuracies’) and also to some extent in the formulation of the actual evaluation in “quite shocking in the text” and “we believe” (‘register’).

As mentioned above, none of the prompts actively required the students to produce a CDF EXPLORE, but it nonetheless occurred frequently in the texts submitted. The extract below is an answer to a prompt requiring EXPLAIN, i.e., giving reasons for the division in the business described, and then possibly DESCRIBE by presenting the social and cultural structures responsible for such a division in more detail. What the students produced here is, however, an instance of EXPLORE, i.e., an attempt to show alternative solutions.

Example 3: EXPLORE

We also think it could all have been avoided if they had come to an agreement using a Collaborating style of handling conflict (our way) that reflects a high degree of both assertiveness and cooperativeness to meet the needs of both parties, as we have seen in our workbook (Group 4)

This example shows the students clearly suggesting an alternative to the unfolding of the business case as described in suggesting and naming a different strategy of addressing institutional conflict. Disciplinary knowledge is displayed also in the use of the required terminology, i.e.,

“collaborating style”, high degree of assertiveness and cooperativeness” (‘theory’). Despite this show of increasing disciplinary literacy in terms of both knowledge and the means of expressing it, there are still some clearly non-expert linguistic realisations. Thus, the explicit reference to their suggested alternative is simply “our way” (‘register’) and the means of referring to theory, as required in the instructions given to the students, is only to “our workbook” (‘register’), rather than the appropriate form of citing sources, both in terms of authorship and style sheet.

7 Discussion and Conclusion

This short contribution arguably shows the potential of using the construct of CDFs to analyse L2 student writing produced in response to questions on business cases. Overall, this framework of mid-level granularity according to the Genre Egg (see Figure 1), which straddles both linguistic and educational traditions and aims, is very well suited for the analysis of texts produced within Higher Education. Its versatility facilitates linking texts produced in very different contexts and those constituting clearly different genres according to CDFs. In our case, this enabled establishing a clear and easy link between the CDFs required in teacher prompts and those produced by students.

This versatility and comparative ease of applying CDFs are counter-balanced by the need to develop more detailed frameworks to capture fully the nexus of content and language knowledge verbalised in CDFs. In the context of university writing and hence of disciplinary literacy, this presents challenges in terms of fully understanding the disciplinary knowledge required to produce and comprehend the specific CDFs. As has been lamented on frequently, we too, felt the lack of expert insights into the content of these texts, i.e. business administration, which was exacerbated by the unavailability of the class lecturer for comments on these student texts.

In line with other studies on L2 student writing at school and university level, certain CDFs are produced in our data set with higher fre-

quencies than others and, interestingly, some CDFs are produced without being explicitly required in the prompts given. Most notable among these is the CDF EXPLORE (see also Example 3), which to us suggests that this particular verbalised cognitive process might be one that university teachers expect from their students by default, and so fail to explicitly require it. Arguably, the CDF EXPLORE is most clearly linked to university-level critical thinking (Barnett 1997), at least in its discipline-specific critical thinking skills. Thus, (successful) students might realise soon that they are expected, regardless of the specific prompt, to show their ability to evaluate, critique and offer alternatives to the information presented. More comprehensive studies are needed to show how the realisation of specific CDFs is or can be linked with criticality in Higher Education in a more systematic manner.

Finally, a point related to Higher Education pedagogy; it is not only students whose texts suffer at times from being overly implicit. The prompts provided by some lecturers are only understood correctly by students if they know the implicit requirements. Thus, question 1 for Case 1 can linguistically appropriately be answered by “yes” or “no”, as indeed one student group did. More successful students realise, however, that the implicit request for a CDF EXPLAIN or CDF EVALUATE should also be answered in order to do well on this assignment. Teacher education for university lecturers could point out the difference made, especially to weaker students or those without background knowledge of the institution, by making the requirements in prompts explicitly linked to CDFs, possibly in the form of typical operator verbs.

Zooming out from the EME context pursued here, this study adds a jigsaw piece to increasing our understanding of the intricacies of expressing academic functions through applying CDFs. We hope that by showing the potential of CDFs for L2 student texts, some inspiration can be given to further work on academic student writing in L1 in line with Helmut Gruber’s original ideas.

References

- Anderson, Lorin W. & David R. Krathwohl. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Bailey, Lucy. 2023. *Challenging the internationalisation of education: A critique of the global gaze*. 1st ed. Abingdon: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003344131>.
- Barnett, Ronald. 1997. *Higher Education: A critical business*. Buckingham: Open University Press.
- Bauer-Marschallinger, Silvia. 2022. *CLIL with a capital I: Using cognitive discourse functions to integrate content and language learning in CLIL history education*. Unpublished PhD thesis, University of Vienna.
- Bloom, Benjamin S. 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook I: Cognitive domain). In Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill & David R. Krathwohl (eds.), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, 483–498. New York: David McKay.
- Bolton, Kingsley, Werner Botha & Benedict Lin (eds.). 2024. *The Routledge handbook of English-medium instruction in higher education*. London: Routledge.
- Breeze, Ruth & Emma Dafouz. 2017. Constructing complex Cognitive Discourse Functions in higher education: An exploratory study of exam answers in Spanish- and English-medium instruction settings. *System* 70. 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.024>
- Castelló, Montserrat, Mar Mateos, Núria Castells, Anna Iñesta, Isabel Cuevas & Isabel Solé. 2016. Country report: Spain. In Otto Kruse, Madalina Chitez, Brittany Rodriguez & Montserrat Castelló (eds.), *Exploring European writing cultures: Country reports on genres, writing practices and languages used in European higher education*, 201–211. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
<https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2013. A construct of Cognitive Discourse Functions for conceptualising Content-Language Integration in CLIL and multi-lingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1(2). 216–253.

- Dalton-Puffer, Christiane. 2016. Cognitive Discourse Functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct. In Tarja Nikula, Emma Dafouz, Pat Moore & Ute Smit (eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, 29–54. Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, Christiane & Silvia Bauer-Marschallinger. 2019. Cognitive Discourse Functions meet historical competences: Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 7(1). 30–60
- Dalton-Puffer, Christiane, Silvia Bauer-Marschallinger, Katharina Brückl-Mackey, Victoria Hofmann, Jennifer Hopf, Lisa Kröss & Lisa Lechner. 2018. Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics* 6(1). 5–29.
- Doiz, Aintzane & David Lasagabaster. 2021. An analysis of the use of Cognitive Discourse Functions in English-medium history teaching at university. *English for Specific Purposes* 62. 58–69.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.12.002>.
- Evnitskaya, Natalia & Christiane Dalton-Puffer. 2020. Cognitive discourse functions in CLIL classrooms: Eliciting and analysing students' oral categorizations in science and history. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26(3). 1–20.
- Gruber, Helmut 2006. The lexical dimension of (written) genres: A study of Austrian University students' term papers. In Giovanni Sica (ed.), *Open Problems in Linguistics and Lexicography*, 97–123. Monza: Polimetrica.
- Gruber, Helmut 2013. Wissenschaftskulturen und studentisches Schreiben: Die Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie. In Barbara Hans-Biachi, Camilla Miglio, Daniela Pirazzini, Irene Vogt & Luca Zenobi (eds.), *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen: Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen*, 323–342. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gruber, Helmut. 2016. Country report: Austria. In Otto Kruse, Madalina Chitez & Brittany Rodriguez (eds.), *Exploring European writing cultures: Country reports on genres, writing practices and languages used in European higher education*, 24–35. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

- Gruber, Helmut & Birgit Huemer. 2016. Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(2). 81–101.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/05>.
- Gruber, Helmut, Huemer, Birgit & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien: Böhlau.
- Hüttner, Julia. 2008. The genre(s) of student writing: Developing writing models. *International Journal of Applied Linguistics* 18(2). 146–165.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00200.x>.
- Hüttner, Julia & Angelika Rieder-Bünemann 2020. Growing into academic L2 writing: Perceptions, practices and challenges of student authors. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1). 83–98.
<https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0006>.
- Lin, Angel M. Y. 2016. *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and practice*. Singapore: Springer.
- Llinares, Ana & Nashwa Nashaat-Sobhy. 2021. What is an ecosystem? Defining science in primary school CLIL contexts. *Language Teaching for Young Learners* 3(2). 337–362.
- Lorenzo, Francisco. 2017. Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives. *Linguistics and Education* 37. 32–41.
- Studer, Patrick & Ute Smit. 2021. English-medium education in internationalised universities: Sketching a way forward: Introduction to the special issue. *European Journal of Language Policy* 13(2). 129–140.
<https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.8>.

Acknowledgements

The data reported here was collected as part of the SHIFT project (<https://www.ucm.es/shift/>), financed by the Spanish State Program of Research, Development and Innovation, Reference: PID2019-103862RB-100.

We thank Sarah Wirnsperger for her help in coding the data.

Der Weg zur Master-Thesis

Ein Erfahrungsbericht

Benedikt Lutz*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 363–375

Abstract

The Department of Knowledge and Communication Management at Danube University Krems offers about 15 Master's degree programs. A specific form of Master's thesis seminar has been developed for these continuing education degree programs, in which students are given intensive support in writing their Master's thesis. Three documents must be created: proposal, literature survey, and research design. This article describes the process and the experience gained in its implementation in recent years.

Schlagwörter: Master-Thesis, Exposé, Literaturrecherche, Forschungsdesign

* Benedikt Lutz, Universität für Weiterbildung Krems, Department für Wissens- und Kommunikationsmanagement, Dr. Karl-Dorrek-Straße 30, 3500 Krems, seit September 2024 in Pension, per E-Mail erreichbar unter benedikt.lutz@univie.ac.at.

1 Einleitung

1.1 Kontext und Anlass

Ich kenne Helmut Gruber seit unserem gemeinsamen Studium der Angewandten Linguistik in den frühen 1980er Jahren. Nach dem Studium trennten sich unsere Wege und ich arbeitete 25 Jahre lang in der Softwareindustrie, mit Themen wie Software-Entwicklungsmethodik, Usability Engineering sowie Qualitäts- und Wissensmanagement. Seit 15 Jahren bin ich wieder hauptberuflich auf akademischem Gebiet tätig, an der Donau-Universität Krems. Unter den österreichischen Universitäten hat diese Uni eine Sonderstellung, da sie auf die Höherqualifizierung von Berufstätigen spezialisiert ist und ausschließlich berufs begleitende Weiterbildungs-Studiengänge anbietet.¹ Bisher waren der Schwerpunkt des Studienangebots Master-Studiengänge sowie Kurzlehrgänge ohne akademischen Abschluss; seit der letzten Reform des Universitätsgesetzes – die eine deutliche Angleichung klassischer und berufs begleitender Studien mit sich brachte – können auch grundständige Bachelorstudien berufs begleitend angeboten werden, die jetzt schrittweise eingeführt werden, neben den kürzeren Certificate Programs, MBAs und den auf Bachelor-Studien aufbauenden Master-Studien.

Ich arbeite am Department für Wissens- und Kommunikationsmanagement, das bisher ein gutes Dutzend berufs begleitender Masterstudien anbot, und zwar zu Kommunikationsthemen (von politischer Kommunikation über technische und digitale Kommunikation, bis hin zu PR- und Marketing-Themen), sowie eher technisch-betriebswirtschaftlichen Themen der Wissensgesellschaft

1 Um diese spezifische Ausrichtung als führende öffentliche Weiterbildungs-Universität Europas auch international sichtbarer zu machen, hat sich die Universität vor kurzem offiziell umbenannt in *Universität für Weiterbildung Krems*, abgekürzt UWK; der bisherige Name wird aber z.B. im Logo weiterverwendet. Detaillierte Infos zur UWK siehe: <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet.html>

(wie Wissensmanagement, Innovationsmanagement, Qualitätsmanagement, Projektmanagement oder Lean Operations Management). Die Studien sind modular aufgebaut (Hauptfächer eines Studiengangs können als Wahlfächer anderer Studien besucht werden), haben gemeinsame Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, und studiengangsspezifische Master-Thesen-Seminare (siehe Abschnitte 1.2 und 1.3, in denen die Struktur der jetzt auslaufenden Master-Studien mit 90 ECTS-Punkten beschrieben wird).

Der spezifische Anlass zu diesem Beitrag für Helmut's Festschrift sind einige Publikationen von Helmut und KollegInnen, die mir in den letzten 15 Jahren geholfen haben, das Master-Thesen-Seminar und die Begleitung der Studierenden im Prozess der Master-Thesen-Erstellung weiterzuentwickeln. Unvergesslich bleibt mir die Umsetzung des Thema-Rhema-Konzepts beim Erläutern des ›roten Fadens‹ der Argumentation mit den einfachen Worten »Worüber – gibt's – was Neues« im UTB-Praxisbuch zum Wissenschaftlichen Schreiben (Gruber, Huemer & Rheindorf 2009: 223 ff.). Ähnlich nützlich ist für das Schreiben des Exposés auch das Buch aus 2012 (Huemer, Rheindorf & Gruber 2012). Über diese Publikationen verstärkte sich auch mein Kontakt zu Markus Rheindorf, der seit gut zehn Jahren an unserem Department als Vortragender in zwei aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen zum Scientific Writing tätig ist.

1.2 Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten

Wir bieten für alle Studiengänge lehrgangsübergreifend und einheitlich zwei Module zum Wissenschaftlichen Arbeiten an, mit je 7 ECTS-Punkten Workload. Das Modul *Einführung und Basiskompetenzen* (EBAK) ist verpflichtend für alle Studierenden ohne Vorstudium, wird typischerweise als erstes Modul besucht und dient dem Kennenlernen der Universität und der Einübung von Arbeitstechniken, die an der Universität benötigt werden – die typischen Studierenden sind um die 40 Jahre alt und dadurch der Schulbank schon länger entwachsen. Dieses Modul beinhaltet Lehrveranstaltungen zum Arbeiten in

interdisziplinären Teams, zu Moderations- und Präsentations-techniken, zu Lerntechniken, zum wissenschaftlichen Recherchieren, Zitieren und Dokumentieren sowie eine Schreibwerkstatt.

Im zweiten Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* (WIS) geht es um wissenschaftliche Kernkompetenzen, die zum einen mittels eines aufwändig gestalteten E-Learning-Programms vermittelt werden, zum anderen in drei Präsenztagen vertiefend unterrichtet werden. Als Begleitlektüre wird das Buch zum Wissenschaftlichen Arbeiten von Doris Berger-Grabner (2022) empfohlen. Die Themen des Moduls reichen von einem Einstieg in die Wissenschaftstheorie bis zu Übungen zum Recherchieren und Zitieren, vom Finden und Formulieren von Forschungsfragen bis hin zu Methoden des qualitativen und quantitativen Arbeitens. Auch dieses Modul beinhaltet eine Schreibwerkstatt mit Fokus ›Wissenschaftliches Schreiben und Argumentieren‹.

Diese beiden Module haben sich in den vergangenen zwölf Jahren gut bewährt, wurden im Laufe der Zeit inhaltlich leicht weiterentwickelt (insbesondere bei den E-Learning-Anteilen) und werden auch in Zukunft für die neuen Bachelor- und Master-Studien ähnlich angeboten werden.

1.3 Das Master-Thesen-Seminar

Zusätzlich zu den oben erwähnten Lehrveranstaltungen wird in den einzelnen Studien ein verpflichtendes Master-Thesen-Seminar abgehalten (mit 4 ECTS-Punkten Workload). Dieses Seminar dient der Begleitung von Themenfindung, Konkretisierung und methodischer Umsetzung der eigenen Master-Thesis der Studierenden. Es findet drei- bis viermal im Abstand von ca. zwei Monaten als Abendveranstaltung ab 17 Uhr in den fachlichen Präsenzmodulen des Studiums statt, mit ›open end‹, je nach den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden. In diesen Seminaren haben die Studierenden die Möglichkeit, den Stand ihrer Überlegungen zur Master-Thesis zu präsentieren sowie Feedback von den KollegInnen im Studiengang und

von der Studienleitung zu erhalten, vergleichbar einem Privatissimum in klassischen Studiengängen.

Das Seminar beinhaltet im Anschluss an die Präsenz-Diskussionen drei schrittweise Abgaben von Dokumenten, die von der Studienleitung separat bewertet und mit schriftlichem Feedback versehen werden: Exposé, Literaturrecherche und Forschungsdesign. Für diese drei Dokumente stellen wir Templates in Form von kommentierten Inhaltsverzeichnissen mit empfohlener Gliederung zur Verfügung. Die Templates enthalten relativ viele Kommentare in ›Blautext‹ (blau und kursiv formatiert in einem eigenen Druckformat, je vorgesehenem Kapitel ca. eine halbe Seite Text). Diese Kommentare enthalten Hinweise und Empfehlungen dazu, was typischerweise in diesem Kapitel beschrieben wird, und worauf man besonders achten sollte. Die Strukturen und Inhalte der Kommentare wurden in den letzten zwölf Jahren mehrfach angepasst, getrieben durch die Erfahrungen mit diesen Templates und Feedback durch die Studierenden. Generell scheint sich diese enge Begleitung mit detailliertem, frühem Feedback gut zu bewähren; Details dazu finden sich in den folgenden Abschnitten.

Zusätzlich zu diesem Master-Thesen-Seminar, das von der Studienleitung organisiert und betreut wird, erhalten die Studierenden weitere Unterstützung beim Schreiben der Master-Thesis durch eine/n persönliche/n Betreuer/in. Diese Person kann aus dem Umfeld der Universität kommen (Studienleitungen oder Vortragende), kann aber auch aus dem beruflich-fachlichen Umfeld der Studierenden stammen (ein akademischer Abschluss ist allerdings Voraussetzung). Die Entscheidung über die Auswahl der betreuenden Person fällt typischerweise im Zuge der Bewertung und des Feedbacks zum Exposé (dann ist das Thema schon relativ fix, und die zur Betreuung nötigen fachlichen Kompetenzen gut erkennbar).

Den Betreuern obliegt dann auch das abschließende Verfassen eines Gutachtens und die Bewertung der Master-Thesis. Gutachten und Bewertung werden von einer qualifizierten zweiten Person im Department nach dem Vier-Augen-Prinzip überprüft und plausibilisiert. Den Abschluss des Studiums bildet dann die Defensio, eine halbstündige Präsentation und kommissionelle Prüfung zu den Inhalten und Themen

der Master-Thesis. Die Gesamtnote für die Master-Thesis ergibt sich durch eine Gewichtung von 70:30 für die schriftliche bzw. mündliche Leistung. Das bedeutet in der Praxis, dass durch die mündliche Prüfungsleistung eine Verschiebung der schriftlichen Note um einen Grad nach oben oder unten bei der Gesamtbewertung durchaus vorkommen kann.

2 Das Exposé

Ein Exposé ist zweifellos das wichtigste Dokument auf dem Weg zur Master-Thesis. Wenn die Forschungsfrage gut überlegt ist und ›sitzt‹, dann kann man sich erfahrungsgemäß viel zusätzliche Arbeit und Irrwege ersparen. Insofern verbringen wir im Master-Thesen-Seminar viel Zeit mit dem Diskutieren und Verfeinern von Forschungsfragen: Nicht zu allgemein (Trivialität, Bearbeitbarkeit), doch auch nicht zu spezifisch (Generalisierungspotential); für die Studierenden relevant (wichtiger Motivator), aber mehr als nur die Bearbeitung einer praktischen Fragestellung (theoriebasierte Reflexion).

Die Studierenden wählen häufig Themen aus ihrem eigenen beruflichen Umfeld, was zum einen positive Aspekte hat: Sie haben hohes Interesse an der Thematik, da es sich um ›real world problems‹ aus dem eigenen Arbeitsbereich handelt; zumeist haben sie bereits hohe fachliche Vorkenntnisse und differenzierte Einsichten in den Problemraum. Auf der anderen Seite kann eine allzu große persönliche Involviertheit in das Thema zu Betriebsblindheit führen (Verfestigung von Vorurteilen) oder auch eine zu starke Fokussierung auf Ad-hoc-Problemlösungen (Lösungsprojekte) bewirken, ohne ausreichende Reflexion des theoretischen Hintergrunds und der Rolle der eigenen Person. Gerade bei Fallstudien im eigenen Unternehmen ist die Reflexion der eigenen Rolle (z.B. beim Interviewen von KollegInnen – Beobachterparadoxon!) und der eingesetzten Methoden wichtig. Wir thematisieren diese Probleme in den Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und empfehlen bei Fallstudien im eigenen Unternehmen Methodentriangulation und methodisch kontrollierte

Involvierung der betroffenen Personen im Sinne eines transdisziplinären Forschungsparadigmas.

Wir empfehlen für das Exposé folgende Gliederung: 1. Thema, Problemstellung und Forschungsfrage(n) – 2. Relevanz des Themas – 3. Geplantes Vorgehen und Methoden – 4. Mögliche Ergebnisse und weitere Perspektiven – 5. Zeitplan – 6. Vorläufiges Literaturverzeichnis. Für die Forschungsfragen empfehlen wir die Formulierung einer Hauptforschungsfrage, die gegebenenfalls durch mehrere Unterfragen aufgefächert werden kann (z.B. Detailsaspekte, Systematik oder schrittweise Herleitung). Wichtig ist auch der Hinweis, dass Forschungsfragen nicht starr vorgegeben sind, sondern sich im Zuge der intensiven Beschäftigung mit einem Thema weiterentwickeln können (häufig ist eine Einschränkung der Fragestellung auf spezifische Aspekte oder Teilausschnitte der ursprünglichen Fragestellung). Für die Darstellung des Themas und dessen Relevanz ist nach unserer Erfahrung der Hinweis wichtig, dies auch literaturbasiert zu argumentieren, d.h. zumindest einige aktuelle Werke zum Themenbereich gesichtet zu haben, um die gewählten Fragestellungen in die theoretische Fachdiskussion einordnen zu können.

In Abschnitt 3 des Exposés soll dargestellt und begründet werden, warum welche Methoden zur Datenerhebung und -auswertung zum Einsatz kommen sollen. Wir stellen den Studierenden ihr methodisches Vorgehen frei; insofern ist es hier besonders wichtig, sich mit der Wahl und Begründung geeigneter Methoden auseinanderzusetzen, um die Forschungsfrage/n bestmöglich zu beantworten. Die Studierenden wählen häufig qualitativ-interpretierende Methoden, typischerweise mit Experteninterviews oder Methodenmix; demgegenüber treten quantitative Methoden (typischerweise mit umfangreicheren Befragungen oder auch Experimenten) eher in den Hintergrund. Auch reine Literaturarbeiten sind relativ selten.

Es mag vielleicht verwundern, dass wir im Exposé einen Abschnitt für die ›möglichen Ergebnisse‹ vorsehen. Hier soll es nicht um eine Vorwegnahme der (inhaltlichen) Ergebnisse gehen, die ja erst in der Thesis zu erarbeiten sind. Vielmehr sind Ergebnisse im Sinne von ›deliverables‹ im Projektmanagement gemeint: Welche Typen von

Ergebnissen sollen am Ende der Arbeit konkret vorliegen, wie z.B. gesicherte Daten über den Einsatz von Social Media für das Employer Branding in der österreichischen Textilindustrie, oder ein Reifegradmodell der Wirksamkeit von Social Media, oder eine Einschätzung von Führungskräften hinsichtlich des Potentials von Social Media für das Employer Branding, oder alle drei hier skizzierten Ergebnisse? Durch solche, möglichst konkret benennbare ›deliverables‹ fällt es den Studierenden leichter, Forschungsfragen zu präzisieren und den Einsatz geeigneter Methoden zu planen. Dadurch gelingt es meiner Erfahrung nach auch besser, über die ganze Arbeit hinweg einen durchgängigen ›roten Faden‹ der Argumentation zu entwickeln, beginnend mit der Formulierung der Fragestellung, über die Beschäftigung mit der relevanten Fachliteratur, den Einsatz geeigneter empirischer Methoden, bis hin zur Darstellung der Ergebnisse.

3 Literaturrecherche und theoretische Grundlegung

In der Praxis handelt es sich bei der Literaturrecherche meist um einen zyklischen Prozess, mit einem ersten Zyklus zum Sondieren der Tragfähigkeit und Fokussierung des Themas, dann intensiver für das Schreiben des Exposés, und einem dritten – oft themenspezifisch bzw. nach Kapiteln schrittweisen – Zyklus für die Planung und Ausarbeitung des Literaturteils. Das bei uns im Langtext *Literaturrecherche und theoretische Grundlegung der Master-Thesis* benannte Dokument sollte vor dem eigentlichen Beginn des Schreibens der Master-Thesis erstellt werden, denn es dient im Wesentlichen der Strukturierung und Füllung des Literaturteils mit inhaltlicher Substanz.

Typische Herausforderungen bei der Literaturrecherche sind das Finden passender Suchterme (auf Deutsch und Englisch) und die Einschränkung des Suchraums durch geeignete Verschneidung der Suchbegriffe. Gute Kandidaten für wichtige Suchbegriffe sind häufig Schlüsselwörter der Forschungsfrage/n und deren Variationen in Kombination mit einschränkenden Randbedingungen. Wir empfehlen den Studierenden eine anfängliche tentative Suche in Google und dann

Google Scholar (für eine Grob-Orientierung und das Ausprobieren von Suchbegriffen), und erst anschließend eine systematische Suche in wissenschaftlichen Datenbanken. Eine gute Suchstrategie ist auch, bei ersten gefundenen »Nuggets« wie z.B. einer Dissertation oder einem Übersichtsartikel nahe am eigenen Thema über das Literaturverzeichnis dieser Werke weiter zu recherchieren.

Wir empfehlen für die Literaturrecherche folgende Gliederung: 1. Thema und Forschungsfrage(n) – 2. Planung und Durchführung der Recherche – 3. Inhalte des Literaturteils – 4. Vorläufiges Inhaltsverzeichnis. Das Wiederaufnehmen von Thema und Forschungsfrage in diesem Dokument ist insofern von Bedeutung, als sich durch den Rechercheprozess Forschungsfragen verändern können, häufig in Richtung spezifischere Ausrichtung oder Einschränkung des Themas: Erst bei intensivem Recherchieren wird oft klar, dass es schon sehr viel Fachliteratur zu einem bestimmten Thema gibt und eine spezifischere Fokussierung der Forschungsfrage/n sinnvoll ist; und genau dies sollte im ersten Abschnitt dargestellt und begründet werden.

Für die Durchführung der Recherche und die Dokumentation der Rechercheergebnisse empfehlen wir Tools wie Zotero oder Citavi (wir verpflichten aber nicht dazu). Erfahrungsgemäß verwendet ein gutes Drittel der Studierenden solche Literaturverwaltungstools, mit steigender Tendenz in den letzten Jahren. Es ist jedenfalls sinnvoll, sich schon früh im Studium für den Einsatz eines solchen Tools zu entscheiden, da man dann im Laufe des Studiums seine eigene Datenbank aufbauen und sich an die Verwendung des Tools gewöhnen kann. Daher stellen wir Zotero und Citavi schon im ersten Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten (EBAK) vor. Als Zitationsstil empfehlen (und schulen) wir APA 7 von der *American Psychological Association*, da dieser Zitationsstil weit verbreitet und gut dokumentiert ist. Den Studierenden steht es aber frei, auch einen anderen Zitationsstil ihrer Wahl zu verwenden.

Durch das Recherchieren kristallisieren sich die Hauptthemen und Inhalte des Literaturteils heraus; insofern liegt es nahe, gleich eine erste Gliederung der Arbeit zu erstellen und die gefundenen Quellen/Inhalte

dieser vorläufigen Gliederung zuzuordnen. Wir empfehlen den Studierenden, beim Entwurf der Gliederung auch ungefähre Umfänge von Kapiteln und Teilkapiteln (in Seiten) zu planen. Auf diese Weise ist es möglich, schon vor dem Beginn des Schreibens eine grobe Einschätzung des Gesamtumfangs und der Gewichtung einzelner Themen zu bekommen. Dabei wird auch erkennbar, ob zu allen relevanten Themen ausreichend (oder womöglich zu umfangreich) recherchiert wurde.

4 Das Forschungsdesign

Das Forschungsdesign dient der Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens im empirischen Teil der Arbeit. Die Grobplanung kann schon im Exposé erfolgen; eine Detaillierung ist aber erst dann sinnvoll, wenn die Inhalte des Literaturteils schon relativ vollständig erarbeitet worden sind. Das Forschungsdesign soll ja genau auf das Bezug nehmen, was bei der Bearbeitung der Fachliteratur offengeblieben ist. Und idealerweise kann diese Forschungslücke durch die Ergebnisse der empirischen Arbeit geschlossen werden.

Da wir den Studierenden kein konkretes methodisches Vorgehen vorgeben, legen wir neben der konkreten Ausgestaltung großen Wert auf die Begründung der Wahl möglicher methodischer Vorgehensweisen. Warum sind Experteninterviews für die Beantwortung der Forschungslücke gut geeignet (und nicht Fragebögen), und welche Expertise ist dabei besonders wichtig? Geht es eher um Fachwissen, oder mehr um Erfahrung in bestimmten Situationen? Könnte man eventuell durch Fokusgruppeninterviews das Thema besser aufbereiten, oder mit Beobachtungen und Dokumentenanalysen wichtige zusätzliche Informationen erlangen? Gerade bei Fallstudien und Gestaltungsvorhaben in Unternehmen (die bei uns relativ häufig durchgeführt werden) sind Mixed-Methods-Ansätze oft am besten geeignet, die Komplexität der Fragestellungen gut in den Griff zu bekommen. Dies verlangt aber von den Studierenden eine gut durchdachte Planung und Abstimmung der verwendeten Methoden, die in diesem Dokument begründet und dokumentiert werden soll.

Wir empfehlen für das Forschungsdesign folgende Gliederung: 1. Thema und Forschungsfrage(n) – 2. Datenerhebung und geplantes Vorgehen – 3. Auswertungskonzept – 4. Vorläufiges Inhaltsverzeichnis – 5. Anhang. Im ersten Abschnitt kann es wieder von Belang sein, auf eine Änderung der Forschungsfragen gegenüber der Literaturrecherche hinzuweisen. Eine Trennung von Darstellung und Begründung der Erhebungsinstrumente einerseits und den Auswertungsmethoden andererseits hat sich als sinnvoll erwiesen: Es geht bei der Auswertung ja nicht nur um die Darstellung der Ergebnisse, sondern auch um deren Interpretation im Lichte der Forschungsfragen. Der Anhang ist für die ausführliche Darstellung der Entwürfe von Interviewleitfäden, Fragebögen und anderen Instrumenten zur Datenerhebung vorgesehen.

5 Resümee und Lessons Learned

Im Vergleich mit den Begleitprozessen zur Erstellung der Master-Thesis an anderen Universitäten oder Fachhochschulen ist der hier dargestellte Prozess relativ aufwändig und umfangreich. Dies ist vermutlich auch dem Umstand geschuldet, dass wir es mit berufs begleitenden Studiengängen zu tun haben, und mit ›zahlendem Publikum‹, das hohe Erwartungen hinsichtlich des unterstützenden Service hat. Wie ist hier die Relation von Aufwand und Ergebnissen einzuschätzen?

Nach unserer eigenen Einschätzung profitieren viele der Studierenden von der engen Begleitung; Studienabbrüche werden tendenziell vermieden (dies betrifft eher die schwächeren Studierenden), und einige unserer Master-Thesen sind nachweislich von sehr hoher Qualität (erkennbar z.B. daran, dass AbsolventInnen regelmäßig Wissenschaftspreise gewinnen).

Wir führten mehrfach Umfragen bei den Studierenden durch, und das Feedback zu diesem Prozess war immer positiv: Die Templates für die drei im Fortschritt der Arbeit abzugebenden Dokumente und das jeweilige schriftliche Feedback durch die Studienleitung werden als hilfreich wahrgenommen. Auch die Möglichkeit, an mehreren Seminar-Terminen die eigenen Ideen zur Diskussion zu stellen wird sehr

geschätzt. Die doppelte Betreuung im Master-Thesen-Seminar (mit methodisch-wissenschaftlichem Schwerpunkt) und durch den/die Betreuer/in der Master-Thesis selbst (mit fachlichem Schwerpunkt) wird überwiegend positiv gesehen, kann jedoch manchmal zu Irritationen führen (bei nicht immer identischen Meinungen von Studienleitung und Betreuung).

Trotz dieses positiven Feedbacks und der offensichtlichen Nützlichkeit des Begleitprozesses gelingt es relativ vielen Studierenden nicht, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Das hängt sicher auch mit der hohen Belastung eines berufsbegleitenden Studiums zusammen. Ein Workload von 90 ECTS-Punkten innerhalb von zwei Jahren ist schon für Vollzeit-Studierende ein hoher Aufwand, doch viele unserer Studierenden sind weiter in Vollzeit beschäftigt, manche reduzieren ihre Arbeitszeiten, und einige gehen in Bildungskarenz.

Diese Tendenz zu einem verzögertem Studienabschluss hat sich in der Corona-Zeit mit fast ausschließlich virtuellen Kontakten und Lehrveranstaltungen verstärkt. Vermutlich ist der persönliche Kontakt sowohl mit der Studienleitung als auch mit der Gruppe der Kommilitonen ein wichtiger Motivator, der erst jetzt mit der Rückkehr zur Präsenzlehre wieder langsam wirksam wird: Nach den Präsenz-Lehrveranstaltungen wird intensiv in der Gruppe weiterdiskutiert, und während eines fünftägigen Präsenzmoduls bleiben viele Studierende vor Ort in Krems, was sich sicherlich positiv auf einen zügigen Studienverlauf auswirkt.

Die Gewöhnung an virtuelle Lehre hat allerdings auch ihre Vorteile: Wir bieten jetzt in regelmäßigen Abständen virtuelle Sprechstunden/MT-Seminare an, die speziell für Studierende gedacht sind, die schon alle Module absolviert, aber die Master-Thesis noch nicht abgeschlossen haben. Auf diese Weise können wir niederschwellig und mit relativ geringem Aufwand, ohne extra Anreise aller Beteiligten nach Krems, weitere Unterstützung beim Schreiben der Master-Thesis anbieten. Ähnliches gilt auch für die virtuelle Defensio, die wir neben der Defensio in Präsenz nach wie vor anbieten: Ungefähr ein Drittel der Studierenden (typischerweise mit weiter Anreise) zieht aktuell die Online-Defensio der Präsenz-Variante vor.

Literatur

- Berger-Grabner, Doris. 2022. *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gruber, Helmut, Birgit Huemer & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben: ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften* (UTB Schlüsselkompetenzen 3286). Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Huemer, Birgit, Markus Rheindorf & Helmut Gruber. 2012. *Abstract, Exposé und Förderantrag: eine Schreibanleitung für Studierende und junge Forschende* (UTB Schlüsselkompetenzen 3762). Wien, Köln & Weimar: Böhlau.

Wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule

Herausforderungen im Kontext der Mehrsprachigkeit und aktueller technologischer Entwicklungen

Birgit Huemer*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 377–401

Abstract

Trotz langjähriger Forschung zum wissenschaftlichen Schreiben im deutschsprachigen Raum, gibt es wenig schreibdidaktische Konzepte, die das Schreiben unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit in den Fokus nehmen. In diesem Beitrag wird am Beispiel der mehrsprachigen Universität Luxemburg gezeigt, wie der Wiener Ansatz zum wissenschaftlichen Schreiben für Studierende mit Deutsch als Erstsprache erweitert und an den mehrsprachigen akademischen Kontext angepasst wurde. Für Studierende, die in einer fremden Wissenschaftssprache schreiben, scheint die Versuchung, textgenerierende KI für das Verfassen von Prüfungstexten zu verwenden, besonders hoch zu sein. Der Beitrag diskutiert daher, wie Hochschulen mit den aktuellen technologischen Herausforderungen umgehen, und zeigt, wie KI-Literacy in eine Schreibwerkstatt für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache integriert wurde.

Schlagwörter: Wissenschaftliches Schreiben, Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ, KI-Literacy

* Universität Luxemburg, birgit.huemer@uni.lu

1 Einleitung

Die Geschichte der Erforschung wissenschaftlichen Schreibens im deutschsprachigen Raum erstreckt sich mittlerweile über mehr als zwei Jahrzehnte. Ursprünglich von der anglo-amerikanischen Schreibforschung inspiriert, bildeten sich im deutschsprachigen Raum zwei große Forschungsstränge heraus (für einen Überblick siehe Gruber 2011, Girsogensohn & Sennewald 2012 und Kruse 2013): (1) die anfangs stark kognitivistisch orientierte und später um soziale Einflussfaktoren erweiterte Erforschung studentischen Schreibens (Hayes & Flower 1980, Hayes 1996, Kellogg 1999, siehe auch Bräuer 1996, Kruse, Jakobs & Ruhmann 1999) und (2) die textbasierte, an handlungstheoretischen funktionalen Modellen orientierte Schreibforschung (Redder 2002, Ehlich & Steets 2003, Gruber et al. 2006, Pohl 2007, Steinhoff 2007). Aus beiden Ansätzen werden in der Folge schreibdidaktische Modelle abgeleitet und konkrete Unterrichtskonzepte für das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule entwickelt.

Punkt 2 betreffend ist hier der Wiener Ansatz hervorzuheben, der in einer Reihe von Forschungsprojekten unter der Leitung von Helmut Gruber am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien zwischen 2001 und 2008 entwickelt wurde (für einen Überblick siehe Gruber 2012, Gruber & Huemer 2016).² Dieser Ansatz zeichnet sich durch die im deutschen Sprachraum zum damaligen Zeitpunkt umfassendste linguistische Analyse eines Korpus von Seminararbeiten aus, die von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache verfasst wurden. Die linguistische Analyse wurde mit einer Interviewstudie ergänzt, die im Sinne des *Academic Literacy*-Ansatzes die institutionellen, sozialen und individuellen Rahmenbedingungen des Verfassens von Seminararbeiten im lokalen österreichischen Kontext miteinbezog (Jones et al. 1999, Lea & Street 1998, Lillis 2001, Ivanic 1998). Basierend auf dieser Grundlagenforschung wurde in einem anwendungsorientierten Forschungsprojekt

2 Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank Projekt Nr. 8884; FWF-Projekte P14720-G03 und L179-G3.

ein schreibdidaktisches Modell entwickelt, das in verschiedenen Studienprogrammen deutschsprachiger Universitäten gelehrt und in der Folge weiter ergänzt wurde (Gruber et al. 2009, Huemer et al. 2014). Im selben Zeitraum untersuchten die beiden aus der Siegener Schule stammenden Forscher Thorsten Pohl (2007) und Torsten Steinhoff (2007) ebenfalls das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache, wobei sie einen Fokus auf die Erforschung der Entwicklungsstadien studentischen Schreibens legten.

Im Kontext von Deutsch als Fremdsprache hat die Münchner Forschungsgruppe um Konrad Ehlich, Angelika Redder und Angelika Steets Pionierarbeit geleistet (Redder 2002, Ehlich & Steets 2003). Sie entwickelten ein Kursprogramm an der Universität München, das auf dem theoretischen Konzept der *funktionalen Pragmatik* (Ehlich & Rehbein 1986) und der linguistischen Analyse exemplarischer Modelltexte basiert. Das Konzept der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999), das sich ebenfalls am funktionalen Sprachmodell orientiert, ist bis heute für das Verständnis der sprachlichen Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache zentral.

Innerhalb der Europäischen Spracheninitiative zur Förderung der Mehrsprachigkeit werden schon seit längerem die sprachlichen Bedürfnisse und Herausforderungen an Hochschulen im Kontext der Mehrsprachigkeit diskutiert (Huemer et al. 2014), wobei konkrete kommunikative Praktiken an mehrsprachigen Hochschulen noch kaum analysiert wurden (Franceschini & Veronesi 2014). Fandrych (2015) betrachtet die Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum als sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen, die einer genaueren Auseinandersetzung bedürfen. Darauf aufbauend wird konsequenterweise der Ruf nach einer Wissenschaftssprachkomparatistik laut, der sich der Förderung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache im Kontext akademischer Mehrsprachigkeit widmet (Salzmann 2019, Redder 2021). Analysen gibt es bereits einige (für einen Überblick siehe Huemer et al. 2019). Konkrete mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze oder Unterrichtskonzepte für die Hochschule liegen jedoch erst wenige vor (Kruse 2012, Knorr 2019, Knorr 2021, Barczaitis et al. 2022, Huemer 2023).

In diesem Beitrag sollen nun Ansätze zum wissenschaftlichen Schreiben im Kontext der Mehrsprachigkeit am Beispiel der Universität Luxemburg skizziert werden. Darüber hinaus werde ich auf aktuelle Entwicklungen im Bereich textgenerierender Künstlicher Intelligenz (KI) im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Schreiben eingehen und erste erprobte Ansätze zur *KI-Literacy*-Schulung von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache im Fach Germanistik besprechen. Die Auseinandersetzung der Schreibforschung mit *KI-Tools* und deren Einsatz in verschiedenen Schreibphasen ist hochaktuell. Es wird angenommen, dass diese neuen technologischen Entwicklungen die Schreibpraxis revolutionieren und somit weitreichende Konsequenzen für die zukünftige Sprachenlehre und die Schreibdidaktik haben werden, insbesondere im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs (Hartmann 2021, Mundorf et al. 2022).

2 Schreiben im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit der Universität Luxemburg ist sowohl im Universitätsgesetz als auch in der 2019 verabschiedeten Mehrsprachigkeitspolitik der Universität verankert.³ Diese Dokumente definieren Deutsch, Englisch und Französisch als offizielle Unterrichtssprachen. Luxemburgisch, die Nationalsprache des Landes, ist in der Mehrsprachigkeitspolitik der Hochschule als Sprache definiert, die aufgrund der angestrebten Integration in die luxemburgische Gesellschaft der besonderen Förderung bedarf. Sie ist jedoch keine der drei offiziellen Unterrichtssprachen an der Hochschule. Dies liegt vermutlich daran, dass es sich beim Luxemburgischen um eine kleine Sprache handelt, die sich aktuell in einem Standardisierungsprozess befindet, und dass wissenschaftliche Arbeiten von Studierenden in der Sprache Luxemburgisch ein eher junges Phänomen sind (Gilles 2023).

3 Mehrsprachigkeitspolitik der Universität Luxemburg (englischsprachige Version): <https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Multilingualism-Policy-English.pdf> (Abruf: 1. Juli 2024).

Die mehrsprachige Ausrichtung der Universität spiegelt sich in den zahlreichen zwei- und dreisprachigen Studiengängen wider.⁴ Die Sprachkombinationen in den überwiegend zweisprachigen Studiengängen der Universität Luxemburg variieren. Die häufigste Kombination ist Englisch und Französisch, aber es gibt auch deutsch-französische und deutsch-englische Studiengänge. Daneben gibt es auch einsprachige Studiengänge, die vorwiegend in Masterstudienprogrammen angeboten werden. In vielen mehrsprachigen Studiengängen müssen die Studierenden nicht in allen geforderten Unterrichtssprachen ein gleichermaßen hohes Sprachniveau nachweisen. Ein hohes Sprachniveau in einer der Unterrichtssprachen und mittlere oder rezeptive Kenntnisse in der oder den anderen Unterrichtssprache(n) sind für viele Programme ausreichend (Huemer 2017). Neben diesen Sprachkenntnissen bringen mehr als 60% der Lehrenden und Studierenden eine Vielzahl weiterer Herkunftssprachen mit. Das sprachliche Umfeld an der Universität Luxemburg ist daher sprachlich und kulturell äußerst divers.

Der Umgang mit den sprachlichen Anforderungen und den heterogenen Sprachprofilen von Studierenden und Lehrenden birgt nicht nur Potentiale, sondern auch so manche Schwierigkeiten. Diesen Herausforderungen in der Lehre wird jedoch erst kürzlich versucht strukturell zu begegnen.⁵

Mehr Unterstützung können hingegen Studierende erwarten. Die Universität hat 2014 ein universitäres Sprachenzentrum eingerichtet, welches ich im Augenblick leite, um Studierende bei der Bewältigung der sprachlichen Komplexität in diesem akademischen Kontext zu unterstützen. Dort erwerben sie wissenschaftssprachliche Fähigkeiten in

4 Zusätzlich bietet die Universität Luxemburg den »Bachelor of Educational Sciences« mit Luxemburgisch als vierter Unterrichtssprache an.

5 Im Rahmen des ersten *Teaching Day 2024* an der Universität Luxemburg habe ich gemeinsam mit Argyro-Maria Skourmalla, einer Doktorandin unter meiner Supervision, einen Workshop mit dem Titel "Teaching in the multilingual classroom" abgehalten.

den drei offiziellen Universitätssprachen. Obwohl am Sprachenzentrum alle Kompetenzen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben geschult werden, liegt ein Schwerpunkt auf dem wissenschaftlichen Schreiben.

Basierend auf dem Wiener Ansatz zum wissenschaftlichen Schreiben für Studierende mit Deutsch als Erstsprache habe ich in den Jahren meiner Tätigkeit an der Universität Luxemburg das Kursprogramm für muttersprachliche Studierende erweitert und an den mehrsprachigen akademischen Kontext der Universität angepasst. Dafür wurden sprachvergleichende Studien und Kurskonzepte zur gezielten Förderung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, mehrsprachige Kurskonzepte sowie mehrsprachige Unterstützungsangebote im Bereich der Schreibberatung durchgeführt und entwickelt (Deroey et al. 2019, Huemer 2022, Huemer 2023, Huemer & Rehberger 2023).

Wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenz betrachte ich im Rahmen des *Academic Literacy*-Ansatzes (Lea & Street 2006), welcher das Lesen und Schreiben als eine soziale Praxis versteht, die mit Kontext, Kultur und Genre variieren kann, wobei Lea und Street (1998) davon ausgehen, dass Studierende ihre Kompetenzen von einem Kontext auf einen anderen übertragen können. Mehrsprachigkeit wird im Rahmen des *Multikompetenzansatzes* betrachtet, der im Falle von mehrsprachigen Individuen und/oder Gesellschaften von komplexen und wechselnden Beziehungen zwischen den Sprachen ausgeht (Cook 2016). Donahue (2019) plädiert dafür, dass *Multikompetenzansätzen* und *Translanguaging* beim Unterrichten wissenschaftlichen Schreibens der Vorzug gegeben werden sollte, da Studierende, abgesehen von Schwierigkeiten mit der sprachlichen Oberfläche, scheinbar mehr gemeinsam haben als angenommen. Unter *Translanguaging* wird die Benutzung des gesamten sprachlichen Repertoires bzw. eine diskursive Praxis verstanden, die Praktiken wie Übersetzung, Codeswitching und die Konstruktion hybrider Wörter oder Sprachstrukturen miteinschließt (Garcia 2009). Moore (2016) betont darüber hinaus, dass die Mobilisierung mehrsprachiger Repertoires Studierenden dabei helfen kann, die Komplexität wissenschaftlicher Inhalte besser zu verstehen. Außerdem sollten Universitäten, als internationale Räume, transnationale Identitäten und die

Art und Weise berücksichtigen, wie Sprachpraktiken dazu beitragen, diese Identitäten zu konstruieren, zu vermitteln und auszuhandeln (De Fina 2016: 163).

Trotz vieler sprachübergreifender Gemeinsamkeiten in wissenschaftssprachlichen Diskursen und hilfreicher mehrsprachiger Praktiken, die eine gemeinsame Basis bilden und bestehendes Vorwissen und Kompetenzen aktivieren können, gibt es sprachkulturelle Unterschiede, die sich nicht nur an der sprachlichen Oberfläche, sondern auch an der Makrostruktur von Texten oder an kulturellen Präsentationskonventionen zeigen. Eine Studie, die ich gemeinsam mit zwei Kolleginnen am Sprachenzentrum der Universität Luxemburg durchgeführt habe, hat ergeben, dass sich englische, französische und deutschsprachige wissenschaftliche Texte auf der makrolinguistischen Ebene unter anderem in Bezug auf die rhetorische Struktur oder die Absatzstruktur unterscheiden (Deroey et al. 2019).

Mikrolinguistische Analysen zeigen, dass sprachspezifische Merkmale zu unterschiedlichen syntaktischen Strukturen und damit zu unterschiedlichen Ausdrucksformen wissenschaftlicher Inhalte führen (u. a. Fandrych & Graefen 2002, Thielmann 2009). Darüber hinaus haben die verschiedenen akademischen Sprachtraditionen im Laufe der Jahrhunderte nicht nur unterschiedliche Formulierungen und mitunter sogar unterschiedliche wissenschaftliche Konzepte entwickelt, sondern auch unterschiedliche kulturelle Praktiken der Referenzierung (Prinz & Schiewe 2018, Rowley-Jolivet & Carter-Thomas 2014) oder der Modalisierung von Aussagen (Gardner 2019, Rheindorf 2019, Vold 2019). In diesem Zusammenhang wird daher argumentiert, dass Fragen der Textstruktur, der Lexik oder des Stils eng mit der jeweiligen akademischen Sprachtradition verbunden sind. Wenn also in akademischen Kontexten in zwei oder mehreren Sprachen geschrieben oder präsentiert wird, sollte sowohl für die Gemeinsamkeiten als auch für die Unterschiede auf allen sprachlichen Ebenen sowie für sprachkulturspezifische Konzepte oder Denkweisen sensibilisiert werden.

Die Vorteile liegen meiner Ansicht nach daher in einer Kombination der Ansätze, die, wie im *Academic Literacy*-Ansatz betont, an den jeweiligen lokalen Kontext angepasst werden müssen:

- Mit dem *Multikompetenzansatz* können allgemeine Probleme des wissenschaftlichen Schreibens, die viele Wissenschaftssprachen gemeinsam betreffen, besprochen und sowohl transnationale als auch lokale akademische Kontexte berücksichtigt werden.
- Praktiken des *Translanguaging* ermöglichen die Mobilisierung des gesamten sprachlichen Repertoires und unterstützen die Rezeption und die sprachliche Realisierung komplexer akademischer Inhalte.
- Durch Text- und Sprachvergleiche kann das metalinguistische und transkulturelle Bewusstsein gesteigert werden.
- Das Training in der Zielsprache hilft bei der Verbesserung des wissenschaftlichen Stils auf mikrosprachlicher Ebene.

Die überwiegende Anzahl der Studierenden, die an der Universität Luxemburg einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben besuchen, sind Studierende, die in der Zielsprache des Kurses zweitsprachliche oder fremdsprachliche Kompetenzen auf einem mittleren bis hohen Sprachniveau besitzen.⁶ Dabei sind die Studierendenpopulationen und damit die mitgebrachten Sprachkompetenzen von Studienprogramm zu Studienprogramm sehr unterschiedlich. Im Zweig Germanistik des Studienprogramms »Bachelor en Cultures Européennes« handelt es sich um eine sehr homogene Studierendengruppe, die im mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystem sozialisiert ist und somit im Deutschen alphabetisiert und in den Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch unterrichtet wurde. Diese Studierenden beherrschen schriftsprachliches Deutsch auf einem mittleren bis hohen Niveau und haben mitunter Schwierigkeiten mit typischen wissenschaftssprachlichen Wortverbindungen im Deutschen, machen Fehler, die teilweise auf Interferenzen mit dem Luxemburgischen oder Französischen zurückzuführen sind (Huemer 2022), oder verwenden Ausdrücke, die sich als luxemburgische Varietät des Deutschen beschreiben lassen (Sieburg 2023). In anderen

6 Meist B2 oder C1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR): <https://europass.europa.eu/de/what-common-european-framework-languages-cefr> (Abruf: 5. Juli 2024)

Studienprogrammen, wie z. B. dem »Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts«, ist die Studierendenspopulation sehr heterogen. Diese Studierenden bringen unterschiedliche Herkunftssprachen mit und haben zumeist im europäischen oder nicht-europäischen Ausland ihren Bachelor abgeschlossen. Sie verfassen ihre Masterarbeit vorwiegend auf Englisch, wobei die Mehrheit Englisch auf einem mittleren bis hohen Sprachniveau beherrscht.

Im Germanistikstudium spielt die Sprachbeherrschung eine wichtige Rolle und zählt zur Prüfungsleistung. Im zweitgenannten, eher soziologisch und pädagogisch ausgerichteten Studienprogramm ist die Sprachbeherrschung zwar für die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte und Konzepte essenziell, sie ist jedoch nicht Prüfungsgegenstand. In naturwissenschaftlichen- und technischen Studienprogrammen wird der Sprachbeherrschung dagegen oft eine untergeordnete Rolle beigemessen.

Die Situation ist also komplex. Einerseits spielen Sprachbeherrschung und Schreibkompetenz nicht in jedem Studienprogramm die gleiche Rolle, andererseits müssen Studierende ihre wissenschaftlichen Texte vorwiegend in einer Sprache verfassen, in der sie keine erstsprachlichen Kompetenzen besitzen. Dass das Erlernen einer fremden Wissenschaftssprache für Studierende ungleich schwieriger ist als der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der jeweiligen Erstsprache, wurde für das Deutsche und Englische bereits mehrfach belegt (u. a. Ehlich 1993, 1999, Granger & Tyson 1996, Hyland 1998, Hunston & Thompson 2001, Gardner 2019). Die Versuchung, *KI-Schreibtools* zu verwenden, um Prüfungstexte an der Universität sprachlich zu verbessern, scheint daher im Kontext der Mehrsprachigkeit besonders hoch zu sein.

3 Zum Umgang mit KI-Schreibtools an Hochschulen

Die Diskussion um den Einsatz von KI-Technologien an Hochschulen hat seit der Veröffentlichung von *ChatGPT* rasant an Fahrt aufgenommen.

men. Wurden anfangs noch mögliche KI-Verbote an Hochschulen diskutiert, so herrscht mittlerweile international weitgehend Einigkeit darüber, dass ein Verbot von textgenerierender KI nicht zielführend ist, da sich ihre Verwendung in der Praxis weder gänzlich verbieten noch mit hundertprozentiger Sicherheit in Texten nachweisen lässt. Trotz existierender KI-Detektoren, die zumeist durch Prozentangaben anzeigen, wie wahrscheinlich es ist, dass ein Text mit KI generiert wurde, ist die Überprüfung nach wie vor schwierig. Dies stellt Lehrende und Universitätsorganisationen vor Herausforderungen und erfordert eine Diskussion zum Umgang mit textgenerierender KI und dessen rechtlichen Konsequenzen. Bildungsinstitutionen reagieren auf diese Sachlage unterschiedlich. Die meisten Hochschulen haben mittlerweile Richtlinien für den Umgang mit textgenerierender KI entwickelt und veröffentlicht, die sich hauptsächlich auf deren Einsatz für Prüfungsleistungen beziehen und rechtliche Aspekte von Urheberschaft und Betrug thematisieren. Im deutschsprachigen Raum bietet das *Hochschulforum Digitalisierung* eine Plattform an, auf der Richt- oder Leitlinien verschiedener Hochschulen gesammelt und Arbeitspapiere zum Umgang mit KI an Hochschulen zur Verfügung gestellt werden.⁷ Darunter befindet sich ein Diskussionspapier, das sich auch dem Thema *KI-Literacy* widmet (Brommer et al. 2023). Einige stark berufs- bzw. anwendungsorientierte Disziplinen treffen drastischere Maßnahmen und schaffen die schriftliche Abschlussarbeit als Prüfungsleistung vollständig ab, indem sie sie durch praxisrelevante Prüfungen ersetzen, so z. B. die Fakultät für Betriebswirtschaft der Wirtschaftsuniversität in Prag.⁸ Andere wie der Studienbereich Management und Entrepreneurship der FH Wien der WKW fokussieren nun stärker auf die mündliche Diskussion, wobei die Bachelorarbeit nur zur Dokumentation des Forschungsprozesses und

7 Hochschulforum Digitalisierung: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> (Abruf: 6. Juli 2024)

8 Zenthöfer, Jochen: FAZ vom 1.12.2023: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/ki-und-plagiate-erste-uni-schafft-bachelorarbeiten-ab-19353621.html> (Abruf: 6. Juli 2024)

der Ergebnisse dient.⁹ Auch die sogenannte vorwissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Matura an Österreichs Schulen ist von dieser Entwicklung betroffen. Sie wird an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, an Berufsbildenden Höhere Schulen und an Berufsbildenden Mittleren Schulen in unmittelbarer Zukunft nur noch freiwillig und nicht mehr verpflichtend sein.¹⁰

Auch wenn eine solche Entwicklung für manche Disziplinen und Bildungsinstitutionen sinnvoll erscheinen mag, lässt sich dies nicht ausnahmslos auf alle Studienrichtungen übertragen. Ausnahmen sind hier, wie in Abschnitt 2 erwähnt, sogenannte schreibintensive Studiengänge, die vornehmlich in den Geisteswissenschaften verortet sind und für die der Schreibprozess einen wesentlichen Teil des Forschungs- und Erkenntnisprozesses darstellt. Universitätsweite Regelungen in Bezug auf die Verwendung textgenerierender KI greifen daher oft zu kurz und müssen an die Bedürfnisse des jeweiligen Studienprogramms angepasst werden. Hier lassen sich drei Varianten ausmachen: (1) ein generelles Verbot, (2) eine eingeschränkte Nutzung mit Kennzeichnungspflicht, z. B. für Textkorrektur, Ideenfindung, partielle Formulierungshilfen und Übersetzungen, oder (3) keine Beschränkungen.

4 KI-Literacy als Kompetenz

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit dem Einsatz von textgenerierender KI an Hochschulen oft vernachlässigt wird, ist *Literacy Management* im Allgemeinen (Bräuer et al. 2023) sowie die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit textgenerierender KI oder *KI-Literacy* im Speziellen (Ng et al. 2021, Cardon et al. 2023). Da in naher Zukunft KI viele gesellschaftliche Bereiche durchdringen wird, darunter auch mög-

9 science.ORF.at vom 29. 2. 2024: <https://science.orf.at/stories/3223859/> (Abruf: 6. Juli 2024)

10 Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 4. Juni 2024: <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240604a.html> (Abruf: 6. Juli 2024)

liche Berufsbilder schreibintensiver Studien, ist ein reflektierter Umgang mit diesen *Tools*, der einer hochschulweiten kritischen Auseinandersetzung in Forschung und Lehre bedarf, von hoher Relevanz. Die Vermittlung von *KI-Literacy* an Universitäten soll Studierende somit dazu befähigen, Künstliche Intelligenz im forschungsgeleiteten Schreibprozess sowohl kritisch reflektiert als auch kompetent zu nutzen. Die Schreibdidaktik beobachtet aktuelle technologische Entwicklungen im Augenblick genau, erforscht die Nutzung von textgenerierender KI im Schreibprozess (u. a. Hoffmann & Schmidt 2023) und liefert innovative Ansätze für die Lehre (u. a. Buck et al. 2024). Für die Entwicklung von Schreibkompetenz ist es m. E. notwendig, dass Studierende verschiedene Schreiberfahrungen sowohl mit als auch ohne *KI-Tools* im wissenschaftlichen Schreibprozess sammeln, um einerseits ein sogenanntes *deskilling* (Reinmann 2023) zu verhindern und andererseits den kritischen Umgang mit KI zu trainieren.

Für die Schreibwerkstatt Germanistik im »Bachelor Cultures Euroéennes« habe ich den Einsatz von *KI-Tools* im Sommersemester 2024 erprobt und evaluiert. Dabei orientierte ich mich an verschiedenen Schreibphasen, in denen teilweise Übungen im Umgang mit *KI-Tools* integriert und kritisch reflektiert wurden. Im Folgenden werden sieben Phasen und darin integrierte Übungen beschrieben und anschließend unter Einbeziehung des Studierendenfeedbacks diskutiert. Während Übungen in den Punkten 1 bis 5 in der Schreibdidaktik sogenannte »higher order concerns« betreffen und eng mit dem wissenschaftlichen Forschungs- und Arbeitsprozess verknüpft sind, betreffen die Übungen in den Punkten 6 und 7 sogenannten »later or lower order concerns« (McAndrew & Reigstad 2001) und sind im Kontext von DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit von besonderer Bedeutung:

1. **Recherchieren:** Einsatz verschiedener *KI-Tools* für die Recherche und Vergleich mit aktuell gebräuchlichen Methoden; anschließend Bewertung der Ergebnisqualität und Effizienz.
2. **Brainstorming:** Entwicklung von Fragestellungen zu einem Forschungsthema und methodische Zugänge zur Beantwortung

der jeweiligen Fragen mit KI-Unterstützung; Diskussion, Vergleich und Schärfung von Fragestellungen und Methoden in der Diskussion.

3. **Paraphrasieren:** Vergleich eigenständig verfasster Paraphrasen mit Paraphrasen anderer Studierender und mit KI-generierten Paraphrasen, um positive Aspekte fokussierter Rezeption zu erkennen und eingeschränkte Perspektiven zu erweitern.
4. **Argumentieren:** Sammlung von Positionen und Gegenpositionen durch KI-Unterstützung; kritische Bewertung der Argumente in der Diskussion und Anregungen zu weiterer Recherche und erneuter Lektüre.
5. **Verfassen von Textentwürfen:** Erstellung von Textentwürfen auf Basis von Stichpunkten mit und ohne KI-Unterstützung; Stilanalyse des Textes (KI-Stimme) und Motivation zur Entwicklung einer eigenen Stimme (Autoren:innenschaft).
6. **Überarbeiten von Textentwürfen:** Einholen von Verbesserungsvorschlägen in Form eines KI-Expertenfeedbacks, ohne den Text verbessern zu lassen; Prüfung und Umsetzung von Anregungen zur Verbesserung.
7. **Sprachentwicklung im DaF/DaZ-Kontext:** Einholen von Feedback auf eine Sammlung eigener Texte; Analyse häufiger sprachlicher Fehler und Verwendung der Resultate als Ansatzpunkt für personalisierte Übungen.

Ad 1: Beim Einsatz von *KI-Tools* zum Recherchieren war es sehr erstaunlich, dass die meisten Studierenden vor Übungsbeginn der Auffassung waren, dass *ChatGPT* vertrauenswürdige Ergebnisse liefern würde. Zudem kannte nur ein Studierender von zehn ein geeignetes *KI-Tool* zur Literaturrecherche.¹¹ Der Überraschungs- und Lerneffekt war daher bei dieser Übung sehr groß.

11 Ein guter Überblick über nützliche *KI-Tools* zur Literaturrecherche findet sich auf der Webseite der Bibliothek der Frankfurt University of Applied Sciences: <https://confluence.frankfurt-university.de/pages/viewpage.action?pageId=225216646>

Ad 2: Das Brainstorming zu Fragestellungen und Methoden mit Hilfe von *ChatGPT* fanden die Studierenden sehr hilfreich. Es zeigte ihnen die Problematik der Formulierung von zu umfangreichen Fragestellungen auf und half ihnen, den engen Zusammenhang zwischen Fragestellung und gewählter Methode besser zu verstehen.

Ad 3: Der Vergleich verschiedener Paraphrasen auf Grundlage desselben Fachartikels schärfte den Blick für unterschiedliche Perspektiven und Interessensschwerpunkte, die die Rezeption lenken.

Ad 4: Das Sammeln von Argumenten führte zu einer interessanten Diskussion über kontroverielle Perspektiven auf ein Forschungsthema und regte zur weiteren Literaturrecherche und Vertiefung des Wissens an.

Ad 5: Die Stilanalyse des KI-generierten Textes und des eigenen Textentwurfes schärfte den Blick für stilistische Unterschiede. Allerdings merkten einige Studierende an, dass es ihnen schwer falle, eine eigene Stimme zu entwickeln. Hierin liegt sowohl großes Potential als auch die Gefahr, der Versuchung zu erliegen, einen einfacheren Weg mit Hilfe von KI zu beschreiten. Studierende und Lehrende sollten daher dafür sensibilisiert werden, dass die Entwicklung eines eigenen Schreibstils und individueller Autoren:innenschaft ein Lernprozess ist, der sich über das gesamte Studium erstreckt. Studienanfänger:innen brauchen dafür viel Übung. Schreibberatung, wie sie an universitären Schreibzentren und auch am Sprachenzentrum der Universität Luxemburg angeboten wird, kann diesen Prozess unterstützen.

Ad 6: Das Überarbeiten von Texten auf Basis eines KI-Textfeedbacks war für alle Studierenden eine neue Erfahrung. Bisher hatten sie ihre Textentwürfe nur automatisiert von der KI überarbeiten und korrigieren lassen. Dass der mitunter mühsame Prozess eigenständiger Überarbeitung von Textentwürfen jedoch der einzige Weg ist, um die Sprach- und Schreibkompetenz zu steigern, was in der Germanistik ein Teilziel des Studiums ist, wurde den Studierenden durch diese Übung noch bewusster. Das folgende Beispiel zeigt den Überarbeitungsprozess in vier Schritten vom (1) Textentwurf, über das (2) Prompt, zur (3) Antwort von *ChatGPT* und schließlich zum (4) verbesserten Text.

1. Textentwurf der Studentin:

»Die Differenzierung zwischen der Standardsprache und dem Dialekte sind auch im Alltag zu beobachten und stellen eine Reihe von Gründen auf. Die Varietäten, die es in der Gesellschaft gibt, ob geographisch-oder milieubedingt, sind demnach in der Sprache wiedergespiegelt. Dabei kann sich unter anderem das Vokabular und die Aussprache von Wörtern verändern. Oft dienen die Varietäten in der Sprache zur Differenzierung von anderen Gruppen, so wie es unter anderem in der Jugendsprache festzustellen ist. Trotz dieser Varietäten, ist der Mensch dazu fähig, einen bestimmten Register anzuwenden, um mit einer anderen Gruppe/Autorität zu kommunizieren.«

2. Prompt der Studentin:

»Liste mir Punkte auf was und wie ich den Text verbessern kann ohne den Text komplett umzuschreiben?«

3. Antwort von ChatGPT (hier sind nur die ersten drei von insgesamt sieben Verbesserungsvorschlägen angeführt):

»a. Korrektur von Grammatik und Rechtschreibung:

»Standartsprache«: Dies ist ein Rechtschreibfehler. Der richtige Begriff ist »Standardsprache«:

»Dialekte«: Sollte im Singular verwendet werden, da es sich auf die Differenzierung zwischen Standardsprache und Dialekt bezieht.

Subjekt-Verb-Kongruenz: Der Satz »Die Differenzierung ... sind auch im Alltag zu beobachten« sollte korrekt »ist auch im Alltag zu beobachten« heißen.

b. Präzisierung der Aussagen

»stellen eine Reihe von Gründen auf«: Dieser Ausdruck ist unklar und umständlich. Eine präzisere Formulierung wäre

»lässt sich auf verschiedene Gründe zurückführen« oder »hat verschiedene Ursachen«.

»in der Sprache wiedergespiegelt«: Das ist etwas holprig formuliert. Eine präzisere Ausdrucksweise wäre »spiegeln sich in der Sprache wider«.

c. Verbesserung der Struktur und des Satzflusses

Strukturierte Aufzählung: Der Text könnte klarer strukturiert werden, indem du die einzelnen Ideen in kürzere Sätze oder Absätze unterteilst. Beispielsweise könnte der Satz über das Vokabular und die Aussprache in zwei getrennte Sätze aufgeteilt werden, um die Punkte klarer hervorzuheben.

Vermeidung von Füllwörtern: Begriffe wie »demnach« können oft weggelassen werden, um den Text prägnanter zu gestalten.«

4. Verbessertes Text der Studentin:

»Die Differenzierung zwischen der Standardsprache und dem Dialekt ist auch im Alltag zu beobachten und lässt sich auf verschiedene Gründe zurückführen. Die Varietäten, die es in der Gesellschaft gibt, ob geographisch oder milieubedingt, spiegeln sich in der Sprache wider. Dabei kann sich unter anderem das Vokabular und die Aussprache von Wörtern verändern.

Oft dienen die Varietäten in der Sprache zur Differenzierung von anderen Gruppen, so wie in der Jugendsprache festzustellen ist. Trotz vieler Varietäten ist der Mensch jedoch dazu fähig, ein bestimmtes Register anzuwenden, um mit einer anderen Gruppe zu kommunizieren.«

Ad 7: Da die meisten Studierenden dieses Studienprogramms, wie bereits in Abschnitt 2 erwähnt, über DaZ-Kenntnisse auf mittlerem bis hohem Sprachniveau verfügen, machen sie mitunter Fehler auf allen sprachlichen Ebenen, vor allem im Bereich der Syntax, Lexik und Kommasetzung. Mit KI-Feedback auf eine Sammlung eigener Texte können

Studierende individuelle Schwierigkeiten besser erkennen und ihre Sprach- und Schreibkompetenzen im Deutschen perfektionieren.

5 Diskussion

Besonders in den Geisteswissenschaften ist der Erkenntnisprozess eng mit dem Schreibprozess verknüpft. Denn das präzise Formulieren und Argumentieren unterstützt die kritische Reflexion und das Entwickeln von Ideen (Hayes & Flower 1980, Molitor-Lübbert 2002, Ortner 2000). Ehlich (2018) betrachtet den Lehr-Lern-Diskurs als elementare Form für den Transfer von Wissen und sieht eine enge Verzahnung zwischen Diskursivität und Textualität. Für die Schreibdidaktik wäre es daher ratsam, das Mündliche und Seminaristische wieder verstärkt zurück in den Seminarraum zu holen, um die Diskussion und die rhetorischen Kompetenzen zu stärken, auf denen die schriftliche Argumentationskompetenz aufbaut. Denn wie bereits an den Maßnahmen einzelner Bildungseinrichtungen ersichtlich, wird die mündliche Argumentationskompetenz nun wieder vermehrt Teil von Prüfungsleistungen.

Die Schreibkompetenz hat allerdings nicht in allen Disziplinen denselben Stellenwert. In den Naturwissenschaften, deren Forschungserkenntnisse auf empirischen Daten und experimentellen Ergebnisse beruhen, spielt die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Textform eine vorrangig dokumentarische Rolle. Dennoch ist auch hier eine gute schriftliche Argumentation erforderlich, um die Ergebnisse überzeugend darzustellen und von früheren Studien abzugrenzen. Da Sprachkompetenz in diesen Disziplinen nicht Teil der Prüfungsleistung ist, erfordern schreibdidaktische Zugänge zur Vermittlung von *KI-Literacy* eine Fokussierung auf die in Kapitel 3 besprochenen Schreibphasen *Recherchieren*, *Brainstorming*, *Paraphrasieren* und *Argumentieren*.

Ein Desiderat der Schreibforschung, das sich aus dem Einsatz textgenerierender KI ergibt, ist die Erforschung potenzieller Zusammenhänge zwischen Schreiben, Denken und kognitiver sowie kreativer Leistung im akademischen Umfeld (Kruse & Anson 2023; Buck & Limburg 2024). Weitere Desiderate, denen ich mich in meiner Forschung

aktuell widme, sind die besonderen Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens in einer Zweit- oder Fremdsprache und potenzielle Veränderungen von Schreibstrategien mehrsprachiger Studierender durch den nun möglichen Einsatz von *KI-Tools* im Schreibprozess.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich Universitäten unter diesen neuen technologischen Bedingungen der Herausforderung stellen müssen, Schreiben als Kulturtechnik sowie die Entwicklung von Sprachkompetenzen mit sprach- und schreibdidaktischen Methoden zu fördern, die an die neue Situation angepasst sind, um einem *deskilling* durch vermehrten oder unreflektierten Einsatz von *KI-Tools* vorzubeugen. Nach Ansicht von Reinmann wird die Gefahr des Kompetenzverlustes in diesem Zusammenhang an Universitäten bisher noch viel zu wenig diskutiert (Reinmann 2023).

Literatur

- Barczaitis, Irina, Melanie Brinkschulte, Ella Grieshammer & Monica-Elena Stoian. 2022. *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten*. Bielefeld: Wbv.
- Bräuer, Gerd. 1996. *Warum Schreiben? - Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bräuer, Gerd, Christina Hollosi-Boiger, Raphaela Lechleitner & David Kreitz. 2023. *Literacy Management als Schlüsselkompetenz in einer digitalisierten Welt. Ein Arbeitsbuch für Schreibende, Lehrende und Studierende*. Toronto: Barbara Budrich.
- Brommer, Sarah, Jochen Berendes, Ulrike Bohle-Jurok, Isabella Buck, Katrin Girsensohn, Ella Grieshammer, Carina Gröner, Franziska Gürtl, Christina Hollosi-Boiger, Christopher Klamm, Dagmar Knorr, Anika Limburg, Margret Mundorf, Nadine Stahlberg & Erika Unterpertinger. 2023. *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen. Hochschulforum Digitalisierung* (Diskussionspapier Nr. 27, November 2023). https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/11/HFD_DP_27_Schreiben_KI.pdf (Abruf: 8. Juli 2024).

- Buck, Isabella & Anika Limburg. 2024. Kognition im Schreibprozess. *Journal für Schreibwissenschaft* 26(1). 8–23.
- Buck, Isabella, Birgit Huemer & Anika Limburg. 2024. KI im Schreibzentrum? Ein Plädoyer für offenen Diskurs und Kollaboration. *Journal für Schreibwissenschaft* 26(1). 4–7.
- Cardon, Peter, Caroline A. Fleischmann, Jolanta Aritz, Minna Logemann & Jeannette Heidewald. 2023. The challenges and opportunities of AI-assisted writing: Developing AI literacy for the AI age. *Business and Professional Communication Quarterly* 86(3). 257–295.
- Cook, Vivian. 2016. Premises of Multi-competence. In Vivian Cook & Li Wei (Hgg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, 1–25. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna. 2016. Linguistic practices and transnational identities. In Siân Preece (Hg.), *The Routledge handbook of language and identity*, 163–78. London: Routledge.
- Deroey, Katrien L. B., Birgit Huemer & Eve Lejot. 2019. The discourse structure of literature review paragraphs: A multilingual study. In Birgit Huemer, Eve Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1), 149–80. Wien: Böhlau.
- Donahue, Christiane. 2019. Trends in modeling academic writing in multilingual contexts. In Birgit Huemer, Eve Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1), 41–58. Wien: Böhlau.
- Ehlich, Konrad. 1993. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. 13–42.
- Ehlich, Konrad. 1999. Alltägliche Wissenschaftssprache: Informationen *Deutsch als Fremdsprache* 26(1). 3–24.
- Ehlich, Konrad. 2018. Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In Sabine Schmolzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner & Lisa Niederdorfer (Hgg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, 15–32. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Ehlich, Konrad & Angelika Steets (Hg.). 2003. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Fandrych, Christian. 2015. Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In Hans Drumbl & Antonie Hornung (Hgg.), *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge*, 93–126. Bozen: Bolzano University Press.
- Fandrych, Christian & Gabriele Graefen. 2002. Text-commenting devices in German and English academic articles. *Multilingua* 21(1). 17–43.
- Franceschini, Rita & Daniela Veronesi. 2014. Multilingual universities: Policies and practices. In Stefania Baroncelli, Roberto Farneti, Ioan Horga & Sophie Vanhoonacker (Hgg.), *Teaching and learning the European Union: Traditional and innovative methods*, 55–72. Berlin: Springer.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gardner, Sheena. 2019. Pedagogical insights from contrastive studies of English and Chinese writers in the BAWE corpus. In Birgit Huemer, Eve Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1), 105–126. Wien: Böhlau.
- Gilles, Peter. 2023. Luxembourgish. In Sebastian Kürschner & Antje Dammel (Hgg.), *The Oxford encyclopedia of Germanic linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Granger, Sylviane & Stephanie Tyson. 1996. Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes* 15(1). 17–27.
- Gruber, Helmut. 2011. Wissenschaftliches Schreiben. In Stephan Habenscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, 559–576. Berlin: de Gruyter.
- Gruber, Helmut. 2012. The Viennese writing research group. In Chris Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams & Aparna Sinha (Hgg.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, 79–93. Colorado: WAC Clearinghouse.
- Gruber, Helmut, Markus Rheindorf, Karin Wetschanow, Martin Reisigl, Peter Muntigl & Christine Czinger. 2006. *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: Lit Verlag.

- Gruber, Helmut, Birgit Huemer & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende*. Wien: Böhlau.
- Gruber, Helmut & Birgit Huemer. 2016. Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 11(2). 81–101.
- Hartmann, Daniela. 2021. Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48(6). 683–696.
- Hayes, John R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Michael Levy & Sarah Ransdell (Hgg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, 1–27. New York: Routledge.
- Hayes, John R. & Flower, Linda. 1980. Writing as problem solving. *Visible Language* 14(4). 388–399.
- Hoffmann, Nora & Sarah Schmidt. 2023. Vorläufige Kurzauswertung der bundesweiten Studierendenbefragung ›Die Zukunft des akademischen Schreibens mit KI gestalten‹. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/142467510/kurzbericht-akademisches-schreiben-mit-ki.pdf> (Abruf: 8. Juli 2024).
- Huemer, Birgit, Markus Rheindorf & Karin Wetschanow. 2014. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Eine Herausforderung für universitäre Schreibzentren. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*, 229–243. Opladen: Barbara Budrich.
- Huemer, Birgit, Markus Rheindorf & Helmut Gruber. 2014. Writing a.i.d. – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In Ursula Doleschal, Carmen Mertlitsch, Markus Rheindorf & Karin Wetschanow. (Hgg.), *Wissenschaftliches Schreiben: Writing across the curriculum*. 15–37. Münster: LIT Verlag.
- Huemer, Birgit. 2017. Die Stellung des Deutschen an der mehrsprachigen Universität Luxemburg. *Muttersprache* 1-2. 102–111.
- Huemer, Birgit, Eve Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.). 2019. *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1). Wien: Böhlau.

- Huemer, Birgit 2023. Teaching multilingual academic discourse at the University of Luxembourg. In Christiane Donahue & Bruce Horner (Hgg.), *Teaching and studying transnational composition*, 150–167. New York: MLA Collection.
- Huemer, Birgit & Irina Rehberger. 2023. Wie passt sich die Schreibberaterin an den mehrsprachigen Kontext an? Eine konversationsanalytische und sprachlich-funktionale Analyse von Textfeedbackgesprächen mit DaF/DaZ-Studierenden. In Karin Wetschanow, Erika Unterpertinger, Eva Kuntschner & Birgit Huemer (Hgg.), *Neue Perspektiven auf Schreibberatung* (Schreibwissenschaft 3), 99–125. Wien: Böhlau.
- Huemer, Birgit. 2022. Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch. *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. 163–183.
- Hunston, Susan & Geoff Thompson. 2001. *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, Ken. 1998. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text* 18(3). 349–382.
- Ivanic, Roz. 1998. *Writing and identity: The discursal construction of writer identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, Carys, Joan Turner & Brian Street (Hgg.). 1999. *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Knorr, Dagmar. 2019. Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1). 165–179.
- Knorr, Dagmar. 2021. Sprachensensibilität als Merkmal der Schreibwissenschaft. In Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girsensohn, Sabine Dengscherz, Melanie Brinkschulte, Carmen Mertlitsch (Hgg.), *Schreibwissenschaft eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven* (Schreibwissenschaft 2), 153–170. Wien: Böhlau.
- Kellogg, Ronald T. 1999. *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kruse, Otto. 2012. Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten. Was ist möglich, was ist nötig? *ÖDaF-Mitteilungen* 28(2), 9–25.
- Kruse, Otto. 2013. Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In Ursula Doleschal, Carmen Mertlitsch, Markus

- Rheindorf & Karin Wetschanow (Hgg.), *Wissenschaftliches Schreiben: Writing across the curriculum*, 39–65. Münster: LIT Verlag.
- Kruse, Otto & Chris M. Anson. 2023. Writing and thinking: What changes with digital technologies? In Otto Kruse, Christian Rapp, Chris M. Anson, Kalliopi Benetos, Elena Cotos, Ann Devitt & Antonette Shibani (Hgg.), *Digital writing technologies in higher education*, 465–484. Cham: Springer International Publishing.
- Kruse, Otto, Eva-Maria & Gabriele Ruhmann, Gabriele. 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Lea, Mary R., & Brian V. Street. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2). 157–72.
- Lea, Mary R., & Brian V. Street. 2006. The 'academic literacies' model: Theory and applications. *Theory into Practice* 45(4). 368–77.
- Lillis, Theresa M. 2001. *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- McAndrew, Donald A. & Thomas J. Reigstad. 2001. *Tutoring writing: A practical guide for conferences*. Portsmouth: Boynton Cook Publishers.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2002. Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens. In Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse & Arne Wrobel Arne (Hgg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, 129–139. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moore, Emilee. 2016. Conceptualising multilingual higher education in policies, pedagogical designs and classroom practices. *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 22–39.
- Mundorf, Margret, Peter Salden, Anika Limburg, Melanie Lucht & Doris Weßels. 2022. Künstliche Intelligenz in Schreibdidaktik und -beratung: Quo vadis? *Journal für Schreibwissenschaft* 13(23). 53–67.
- Ng, Davy T. K., & Jac K.L. Leung, Samuel K.W. Chu, & Maggie S. Qiao. 2021. *Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. Computers and education: Artificial intelligence* 2.
- Ortner, Hanspeter. 2000. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Prinz, Michael & Jürgen Schiewe (Hgg.). 2018. *Vernakuläre Wissenschaftskommunikation: Beiträge zur Entstehung und Frühgeschichte der modernen deutschen Wissenschaftssprachen*. Berlin: de Gruyter.

- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Thielmann, Winfried. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen–verknüpfen–benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, Angelika. 2021. Linguistische Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben. In Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengscherz, Melanie Brinkschulte, Carmen Mertlitsch (Hgg.), *Schreibwissenschaft eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (Schreibwissenschaft 2), 173–193. Wien: Böhlau.
- Reinmann, Gabi. 2023. Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. *Diskussionspapier Hochschulforum Digitalisierung, Diskussionspapier Nr. 25*, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskillung.pdf (Abruf: 6. Juli 2024).
- Rheindorf, Markus. 2019. Doing stance and engagement: Austrian graduate students' awareness of reporting signal and attitude in German (L1) and English (L2). In Birgit Huemer, Eve Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1), 209–232. Wien: Böhlau.
- Rowley-Jolivet, Elizabeth, & Shirley Carter-Thomas. 2014. Citation practices of expert French writers of English: Issues of attribution and stance. In Andrzej Łyda & Krystyna Warchal (Hgg.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (Second language learning and teaching), 17–34. Cham: Springer.
- Salzmann, Katharina. 2019. Die Wissenschaftssprachkomparatistik als Ansatz zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit: Ein Unterrichtsmodul aus der italienischen DaF-Didaktik. *Bulletin Suisse de Linguistique appliquée* 109. 189–206.
- Sieburg, Heinz. 2022. *Luxemburger Standarddeutsch: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in Luxemburg*. Berlin: Dudenverlag
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Vold, Eva Thue. 2019. L'atténuation à travers les langues et les disciplines : une approche plurilingue et interculturelle pour enseigner la rédaction scientifique dans des contextes multiculturels. In Birgit Huemer, Eve

Lejot & Katrin L.B. Deroey (Hgg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (Schreibwissenschaft 1), 79–101. Wien: Böhlau.

Translinguale wissenschaftliche Kommunikation / Translingual academic communication

Barbara Seidlhofer*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 97 (2024): 403–417

Abstract

This short essay draws parallels between Helmut Gruber’s proposals for a research programme for German-language writing studies from an intercultural perspective and my own research on English as a lingua franca (ELF). Given the dominance of English as the global means of communication generally and particularly in academia, a rethinking of traditional concepts such as ‘speech communities’, ‘languages’, ‘multilingualism’, etc. is called for, and the validity of traditional Anglo norms needs to be challenged. Gruber and I converge on a perspective on translingual academic communication that is consistent with a concept of ‘English’ as a communicative resource which can be negotiated and shaped according to requirements by all who use it. This stance also highlights the need for applied linguistics to adapt to the evolving dynamics of global communication.

Schlagwörter: Academic communication, translanguaging, English as a lingua franca, applied linguistics

* Barbara Seidlhofer, Universität Wien, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Spitalgasse 4, 1090 Wien, barbara.seidlhofer@univie.ac.at.

1 Einleitung

Als jahrzehntelange Uni Wien-Kollegin von Helmut Gruber und Co-Urgestein in *verbal*, dem Verband für Angewandte Linguistik Österreich, habe ich an ihm unter anderem immer besonders die Gabe geschätzt, in seinen Publikationen einen sehr ausgeglichenen, sachlichen und unaufgeregten Zugang zu Themen zu finden, die von manch anderen Autor*innen einseitiger und öfters auch polemisch bis fast fanatisch diskutiert werden. Ein schönes Beispiel seiner ›coolen‹, soliden und klaren Herangehensweise ist Helmut's Beitrag zu einem Sammelband (Huemmer et al 2020) mit dem Titel »Die deutschsprachige Schreibwissenschaft unter interkultureller Perspektive: Vorschläge für ein Forschungsprogramm«. Das diesbezügliche Abstract möge uns hierfür zur Illustration dienen und in die Thematik einführen:

Angesichts des sinkenden Stellenwerts des Deutschen als Wissenschaftssprache stellt dieser Beitrag die Frage, ob und inwiefern eine deutschsprachige Schreibforschung heutzutage überhaupt sinnvoll sein kann. Ausgehend von der Tatsache, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften Deutsch immer noch die primäre Ausbildungs- und wissenschaftliche Umgangssprache in tertiären Bildungseinrichtungen ist, wird diese Frage zwar positiv beantwortet, allerdings nur, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden: Angesichts der Dominanz des Englischen als *lingua franca* der internationalen Wissenschaftskommunikation kann eine deutschsprachige, transkulturell sensitive, Schreibforschung ihre relevanten Konzepte und theoretischen Konstrukte nur unter Berücksichtigung der sprachlichen Praktiken muttersprachlich englischer, deutscher und *Lingua-franca* Schreibender auf unterschiedlichen Karriereebenen und unter systematischer Berücksichtigung institutioneller und individueller Einflussfaktoren gewinnen. Der Beitrag liefert einige Vorschläge, wie dies im Rahmen empirischer Projekte durchgeführt werden könnte. (Gruber 2020: 65)

Helmut Gruber stellt hier den sinkenden Wert des Deutschen als Wissenschaftssprache faktisch fest. Die Hegemonie des Englischen wird freilich seit mehreren Jahrzehnten aus verschiedensten Perspektiven

diskutiert, wobei vor allem Aktivist*innen wie Skutnabb-Kangas (z. B. 2000, in »*Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*«) und Phillipson (z. B. 2006, in »*English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?*« oder 2008, in »*Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation*«) sich neben wichtigen historischen und ideologischen Argumenten auch immer wieder zu zornigen, beinahe toxischen Lamenti hinreißen lassen. In ‚erfrischendem‘ Gegensatz zu solch emotionalen Formulierungen zieht Helmut Gruber es vor, sich der Erarbeitung und Darstellung konstruktiver Vorschläge zu widmen, wie eine »deutschsprachige, transkulturell sensitive, Schreibforschung« gestaltet werden sollte, die der Dynamik der akademischen Kommunikation in der globalisierten (Wissenschafts)Welt gerecht werden und zur Entwicklung effektiver Lehrstrategien und Kommunikationspraktiken beitragen kann. Er verbindet in diesem Kapitel somit theoretische und methodische Fragen zum Zweck der Erarbeitung von Kriterien für eine taugliche deskriptive Basis für vergleichende Analysen mit angewandt-linguistischen Fragestellungen hinsichtlich des Erwerbs und der Anwendung relevanter Kommunikationsstrategien.

Helmut Grubers Forderung nach »Berücksichtigung der sprachlichen Praktiken muttersprachlich englischer, deutscher und Lingua-franca Schreibender auf unterschiedlichen Karriereniveaus und unter systematischer Berücksichtigung institutioneller und individueller Einflussfaktoren« bietet mir einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Betrachtung von Parallelen zu meiner eigenen Forschung über Englisch als lingua franca (ELF). Für diesen Kurzbeitrag nehme ich mir vor, einige relevante Aspekte dieses Forschungsgebiets aufzuzeigen und zu Grubers Vorschlägen für ein Forschungsprogramm zur deutschsprachigen Schreibwissenschaft unter interkultureller Perspektive in Beziehung zu setzen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich dann auch Ansatzpunkte für Hinweise auf soziolinguistische Diagnosen und sprachpolitische Forderungen im Sinne der Entwicklung von Vorschlägen für angewandt-linguistische Intervention.

2 ›Mehrsprachigkeit‹: *vernacular* vs. *vehicular*

In seinen den oben erwähnten Beitrag einleitenden Bemerkungen betont Helmut Gruber, dass eine deutschsprachige Schreibforschung »nur dann sinnvoll entwickelt werden [kann], wenn sie sich in einem interkulturellen und sprachvergleichenden Kontext positioniert und dafür sensibilisiert ist, dass Wissenschaftskommunikation [...] in modernen Gesellschaften prinzipiell mehrsprachig ist und dieser Mehrsprachigkeit auch Rechnung trägt« (Gruber 2020: 67–68). Diese von ihm aufgeworfenen Fragen haben eine lange Geschichte, denn natürlich ist die Wissenschaft schon immer ›mehrsprachig‹, indem sie meist – wenn auch auf sehr unterschiedliche Art – auf mehrere Sprachen als Ressource zu(rück)greift. Allerdings ist wissenschaftliche Kommunikation nicht mehrsprachig in dem üblichen Sinne, der eine Mehrzahl oder Vielzahl von ›lebensweltlichen‹ Einzelsprachen voraussetzt: Die Verwendung von Vehikularsprachen als praktische Ressource unterscheidet sich deutlich von jener von Vernakularsprachen, die in die alltäglichen kommunikativen Konventionen der gemeinschaftlichen Interaktion eingebettet ist.

Nach der ›latenten‹ Mehrsprachigkeit während der Hegemonie von Latein wurde Wissenschaftskommunikation ab dem 16. Jahrhundert allmählich ›manifest‹ mehrsprachig, d. h. »volkssprachig«, die »kognitiven Potentiale der Volkssprachen werden genutzt« (Mittelstraß et al. 2016: 18), allerdings werden auch Nachteile dieses »Sprachregimes« wahrgenommen:

Jean le Rond d’Alembert, mit Denis Diderot Herausgeber der großen französischen *Encyclopédie*, beklagt schon 1751 dieses Sprachregime der Wissenschaft in vielen Sprachen, weil es die Wissenschaftler dazu zwingt, ihr Leben mit Sprachenlernen zu vergeuden, statt zu forschen. Dabei wird übersehen, dass die Forschung in Europa offensichtlich gerade durch die Volkssprachen wesentlich angeregt wurde.

Die postlateinische Zeit ist eine Zeit ungeheurer wissenschaftlicher Dynamik. (Mittelstraß et al. 2016: 21).¹

Im letzten halben Jahrhundert haben wir mit der Konvergenz auf ›Englisch‹ als Globalsprache und seiner Dominanz als *lingua franca* der internationalen Wissenschaftskommunikation wieder gewisse Ähnlichkeiten mit der von Mittelstraß, Trabandt und Fröhlicher beschriebenen »mittelalterlichen Diglossie Latein – Volkssprache« (S. 18) hergestellt. Allerdings finden wir die im obigen Zitat beschriebene Situation im 18. Jahrhundert auch reflektiert in Helmut Grubers Schilderung der Gegenwart des Wissenschaftsbetriebs:

Mit »Mehrsprachigkeit« ist hier nicht nur die schon eingangs erwähnte Tatsache gemeint, dass das Englische immer mehr zur dominanten Wissenschaftssprache wird, sondern auch, dass die Akteur*innen des Wissenschaftsdiskurses zunehmend auch in ihren individuellen Biographien nicht einfach als ursprünglich einsprachige Individuen zu denken sind, die dann in einer (oder mehreren) Fremdsprachen publizieren wollen/müssen (Gruber 2020: 68).

Gruber verweist daher auf die Notwendigkeit, sich der Frage zu stellen, was denn »deutschsprachige wissenschaftliche Sprachkompetenz« heiße in einem

sozialen und institutionellen Umfeld, in dem ein beträchtlicher Teil der Fachliteratur eben nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch publiziert, dieses Englisch aber von einer internationalen Autor*innenschaft produziert wird, bei dem die muttersprachlichen Autor*innen inzwischen in der Minderzahl sind und das deshalb ein *Lingua-Franca-Englisch* ist (Gruber 2020: 68).

Englisch als *lingua franca* definiert sich also durch seine Funktion als solche², nämlich als »any use of English among speakers of different first

-
- 1 Aus diesem Grund erlaube ich mir auch in meinem Aufsatz, englische Termini und Passagen ohne die übliche Übersetzung ins Deutsche zu verwenden.
 - 2 Also nicht durch seine Form(en), wie »nicht-muttersprachliches« Englisch oder »bad English« – L1-Sprecher*innen des Englischen nehmen natürlich ebenfalls an ELF-Interaktionen teil, befinden sich aber meist in der Minderzahl.

languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option« (Seidlhofer 2011: 7, kursiv im Original). Das heißt, ELF ist eine Ressource, auf die man je nach den Erfordernissen des Kontextes (wer, was usw.) zurückgreift. Der Wissenschafts-/Forschungsdiskurs ist also ein Kommunikationsmodus, der im Prinzip auf alle möglichen Arten textualisiert werden kann. Es besteht a priori keine notwendige Beziehung bzw. Entsprechung zwischen den Konzepten und Verfahren der Wissenschaft und einer bestimmten sprachlichen Umsetzung. Die Konventionen haben sich im Laufe der Zeit herausgebildet. Deshalb muss das »E« von »ELF« neu konzipiert werden, indem es von der traditionellen Bindung an bestimmte (dominante) Gemeinschaften losgelöst wird.³ Die eben zitierte ELF-Definition trifft auf alle oben erwähnten Kontexte und Tätigkeiten zu, von der internationalen Wissenschaftskommunikation (wissenschaftliches Schreiben und Publizieren, Präsentationen bei Konferenzen, Austausch mit Fachkolleg*innen) bis zur universitären Lehre mittels English Medium Instruction (EMI). Dieses Faktum scheint so offensichtlich, dass die Versuchung bestehen mag, die genannten Konzepte und Praktiken als gegeben hinzunehmen und nicht weiter zu hinterfragen. Hier jedoch regt Grubers (2020) kritische Diskussion einiger ›common sense‹-Annahmen auf dem Gebiet der Schreibwissenschaft zum genaueren Hinschauen an: So problematisiert er die Idee von »nationalen Wissenschaftskulturen« (Gruber 2020: 68) in der heutigen globalisierten Welt und zeigt die Schwächen der vorherrschenden (und US-amerikanisch dominierten) Modelle in der Schreibforschung (»contrastive rhetoric« und »intercultural rhetoric«) (Gruber 2020: 69–71) sowie Ungereimtheiten in der methodischen Herangehensweise (Gruber 2020: 74–80) auf und stellt diesen das adäquateren Konzept der Transkulturalität (Welsch 2010) gegenüber, welches die Idee hinterfragt, dass es »in unserer modernen globalisierten Welt überhaupt noch ›unvermischte‹ Kulturen geben könne« (Gruber 2020: 71). Für Grubers Anliegen einer interkulturell orientierten deutschsprach-

3 Das heißt von dem »Inner Circle« der traditionellen Native Speakers (s. Kachru 1992).

chigen Schreibforschung ist es daher wesentlich, von folgender Tatsache auszugehen: »Das soziale Feld der Wissenschaft ist eine ›Transkultur‹ schlechthin« (Gruber 2020: 71).

3 Translanguaging und Open Source ELF

Was die Kommunikation der in dieser Transkultur agierenden Personen unter extrem mobilen und hybriden Bedingungen betrifft, wäre es verwunderlich, wenn sich die Wahl der Kommunikationsmittel und -modi nicht an die dynamischen Kommunikationsprozesse anpasste. Als kommunikative Ressourcen in diesem sozialen Feld bieten sich daher nicht wie bisher klar vordefinierte einzelne und separate »named languages« bzw. (National)sprachen an, sondern, um mit Makoni und Pennycook (2007) zu sprechen, ein »disinventing and reconstituting languages« im Sinne von *translanguaging*:

Translanguaging [...] regards the concept of named languages such as English, German, Dutch, and so on as primarily sociopolitical and highlights the human capacity to transcend the boundaries between named languages in meaning-making. In fact, it emphasizes human beings' ability to deliberately break the boundaries of named languages to create novel ways of expression and communication [...]

It is important to emphasize that translanguaging does not deny the existence of named languages as sociopolitical entities, but challenges the assumption that named languages reflect social or psychological realities. (Wei 2023: 388)⁴

In der (inhärent internationalen, ›multilingualen‹) Wissenschaftskommunikation, in der Sprecher*innen mit verschiedenen Erst- und Bildungssprachen sich sehr oft (explizit oder implizit) darauf einigen, mittels ELF zu kommunizieren, liegt es auf der Hand und ist auch durch

4 Wobei ich aber anmerken möchte, dass »named languages« von den meisten Menschen (zumindest Nicht-Linguist*innen) durchaus als real/existent betrachtet werden.

zahlreiche empirische Studien belegt,⁵ dass *translanguaging* weit verbreitet ist, im Sinne eines in Mehrsprachigkeit eingebetteten *Spracherlebens / lived experience of language* (Busch 2017). In diesen ELF-Interaktionen steht der »soziale kommunikative Zweck, den eine Textsorte für die Gruppe ihrer Verwender*innen erfüllt« (Gruber 2020: 82), im Vordergrund. Es geht primär um das Erreichen spezifischer kommunikativer Ziele, nicht um das (Re)produzieren sprachlicher Normen und idiomatischer Phrasen, die im ›Anglo‹-Raum entstanden sind. Besonderer Stellenwert kommt hier auch dem Einsatz von Kommunikationsstrategien zu (siehe Seidlhofer 2011: Kap. 8),⁶ z. B. bewusstem, fokussiertem Zuhören, Paraphrasieren, Signalisieren von Verstehen oder Nicht-Verstehen und vor allem dem Eingehen auf und Anpassen an die jeweiligen Gesprächspartner*innen (im Sinne von *accommodation*, siehe Giles & Coupland 1991). Dies trifft vor allem auf Settings zu, in denen die mündliche Kommunikation vorherrscht, wie z. B. internationale Konferenzen, Seminare und Workshops, Zusammenarbeit in internationalen Forschungsteams an einem Ort oder ›disloziert‹ und virtuell. Auch English Medium Instruction (EMI) an sogenannten internationalen Universitäten (zu welchen sich auch die Universität Wien rechnet) ist ein prominentes Beispiel eines solchen Settings, wenn auch das »E« in »EMI« meist erstaunlicher Weise nicht explizit als ELF konzeptualisiert wird: So sucht man etwa in dem 38 Kapitel bzw. 573 Seiten umfassenden *Routledge Handbook of English-Medium Instruction* (Bolton et al. 2004) vergeblich nach einer kritischen Auseinandersetzung damit, wie denn das »E« in »EMI« in Zeiten der Globalisierung zu verstehen ist.⁷

5 Siehe z.B. Cogo (2016), Hülmbauer & Seidlhofer (2013), Kimura & Canagarajah (2018), Seidlhofer (2017).

6 Siehe Seidlhofer (2011: 205): »Examples include close and active listening ..., communicative awareness, such as gauging one's interlocutor's linguistic resources, 'letting it pass' ..., various interaction strategies such as indicating understanding or non-understanding, regulating backchannel behaviour, asking for repetition, paraphrasing, avoiding 'unilateral idiomaticity', giving preference to 'transparent' expressions, being explicit, exploiting or adding redundancy, and attending to non-verbal communication.«

7 Als Ausnahme und in ›erhellendem‹ Kontrast hierzu siehe Murata (2019).

Abgesehen von der strukturierten, in Konferenzprogrammen, Forschungsprojekten oder Lehrplänen vorgesehenen Verwendung von »Englisch« ergibt sich der von *translanguaging* geprägte ELF-Gebrauch auch sehr häufig in sogenannten »transient international groups« (TIGs, siehe Pitzl 2018).

In den letzten Jahrzehnten ist man vor allem auf Grund der immer rasanteren Globalisierung in der Linguistik allmählich dazu übergegangen, »mehrsprachige« Interaktion nicht als Ausnahme, sondern als Norm zu betrachten und somit den Kern des modernen Verständnisses von »Sprache« und vor allem das Ziehen von Grenzen zwischen Sprachen in Frage zu stellen. Nichtsdestotrotz ist sowohl in der Forschung als auch in der Praxis (speziell der Sprachenpolitik) ein bemerkenswertes Beharrungsvermögen auf traditionellen einzelsprachigen Normvorstellungen zu beobachten.⁸ Diese Diagnose bestätigt sich z. B. schon mit einem kurzen Blick auf Lehrpläne für und Stundenpläne in Schulen, wo Sprachen weiterhin streng getrennt voneinander unterrichtet werden, sowie auch in der aktuellen linguistischen Forschung zur Deskription von Einzelsprachen. Die Auseinandersetzung mit den konzeptuellen, didaktischen und praktischen Herausforderungen der globalisierten Gegenwart steckt vielfach noch in ihren Anfängen.

Dieser Umstand ist auch ein Hindernis für die von Helmut Gruber verfochtene, interkulturell geprägte deutschsprachige Schreibwissenschaft:

Wenn Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Fächern miteinander zusammenarbeiten und gemeinsam publizieren, stehen disziplinäre Textsortenkonventionen immer wieder auf dem Prüfstand und werden gegebenenfalls verändert oder miteinander kombiniert. Diesen Aspekten der Transkulturalität stehen allerdings auf Seiten der

8 Das global einflussreiche *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ist hierfür ein unrühmliches Beispiel, siehe z. B. McNamara 2011. Für den aktuellen CEFR finden sich online übrigens neben der englischen Default-Version auch Versionen auf Arabisch, Baskisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, aber nicht auf Deutsch. Siehe <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

Publikationsinstitutionen nicht nur sehr einflussreiche, sondern häufig auch in vieler Hinsicht »bremsende« konservative Faktoren gegenüber: Gerade in geisteswissenschaftlichen Publikationsorganen gilt häufig immer noch der/die muttersprachlich Schreibende mit einer muttersprachlichen Textsorten- und Sprachkompetenz als normgebend, was den eben diskutierten transkulturellen und translingualen Verhältnissen in der Wissenschaft diametral entgegensteht. (Gruber 2020: 71–72, meine Hervorhebung)

Hier treffen sich also Grubers Anliegen aus der Sicht der deutschsprachigen Schreibwissenschaft mit meiner Argumentation für eine bewusste und konsequente Konzeptualisierung von ELF für interkulturelle Kommunikation. Der bisher dominierende Ansatz für »English für Academic Purposes / EAP« basiert auf einem grundlegenden Missverständnis dessen, was dieses »Englisch« ist: es steht eigentlich nicht für das kodifizierte Englisch der Muttersprachler*innen (wobei auch anzumerken ist, dass »native speakers of English« niemals automatisch »native writers of academic English« sind!), sondern für eine je nach Bedürfnissen auszuhandelnde, formbare kommunikative Ressource. Dementsprechend möchte ich eine Herangehensweise vorschlagen, nach der ELF-Benutzer*innen den »Code« von Englisch als eine Art »Open Source« verwenden. Dies ist ein Begriff für eine alternative Form der Softwareentwicklung, die die traditionellen Annahmen über Softwaremärkte in Frage stellt. Open Source-Software ist Software, deren Quellcode der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird, so dass die Benutzer*innen den Quellcode kopieren, verändern und weiterverteilen können, ohne dafür Lizenzgebühren zu zahlen.

In den folgenden Ausführungen von Perens (1999) über den Open Source-Zugang in der Softwareentwicklung sind die Parallelen zu einem ermächtigenden ELF-Ansatz in der angewandten (Sozio)Linguistik gut nachvollziehbar:

The Open Source Definition is a bill of rights for the computer user. It defines certain rights that a software license must grant you to be certified as Open Source. Those who don't make their programs Open Source are finding it difficult to compete with those who do, as users gain a new appreciation of rights they always should have had. ...

Companies that use Open Source software have the advantage of its very rapid development, often by several collaborating companies, and much of it contributed by individuals who simply need an improvement to serve their own needs.

[...] programmers [...] contributing to Open Source [...] are assured of these rights:

- The right to make copies of the program, and distribute those copies.
- The right to have access to the software's source code, a necessary preliminary before you can change it.
- The right to make improvements to the program.

These rights are important to the software contributor because *they keep all contributors at the same level relative to each other.* (meine Hervorhebungen)

Man könnte argumentieren, dass ELF-Sprecher*innen, wenn sie den Code der englischen Sprache nutzen, in ähnliche Prozesse involviert sind: Sie erhalten Zugang zum Quellcode und sie können ihr Recht ausüben (»rights they always should have had«), Änderungen am Programm vorzunehmen, um ihre eigenen kommunikativen Anforderungen zu erfüllen, so wie es übrigens auch die postkolonialen Literaturschaffenden getan haben, und um so zum »very rapid development« von ELF als effektivem Kommunikationsmittel zum Nutzen aller Beteiligten beizutragen. Wenn die ursprünglichen »Programmierer*innen« (die englischen L₁-Sprecher*innen) eine Open Source-Philosophie annehmen, können spätere Mitwirkende legitimerweise »improvements to the program« vornehmen.

Ich möchte die Analogie zwischen Software-Quellcodes und sprachlichen Codes natürlich nicht überstrapazieren, aber es gibt Aspekte, die ich an diesem Vergleich sehr attraktiv finde und die helfen, die Idee greifbarer zu machen, dass ELF-Nutzer*innen kreativen Gebrauch davon machen können, was ich an anderer Stelle in Anlehnung an Widdowson (1997; 2020) als die »virtuelle language« bezeichne (Seidlhofer 2011; Seidlhofer & Widdowson 2017). Die Analogie beruht für mich auf den folgenden Tatsachen: Es gibt einen erkennbaren »Quellcode« des

Englischen, der von seinen Nutzer*innen, die dadurch zu »agents« werden, aufgegriffen und den Anforderungen entsprechend gestaltet wird. Der Prozess der Durchsetzung von Nutzer*innenrechten ist also in vollem Gange und kann beobachtet werden, wenn man sich die Mühe macht, genau hinzuschauen, und bereit ist, sich damit genauso intensiv auseinanderzusetzen wie dies bisher für die Beschreibung des sogenannten »echten«, »authentischen« L1-Englisch der Fall gewesen ist. Aus einer globalen Perspektive betrachtet ist es schließlich das Englische als Lingua Franca, das für die meisten Menschen »echt« und relevant ist.

Sobald man dies im Prinzip akzeptiert, ändert sich sehr viel: Wir erhalten eine Ressource für Kommunikation, die allen gehört, die sie nutzen; sie können sich diese Ressource zu eigen machen und sie gestalten und nach den jeweiligen Bedürfnissen verändern – und dies tun sie auch, wie die corpusbasierte deskriptive ELF-Forschung zeigt. Auch dies ist ein üblicher historischer Prozess, der immer stattfindet, der nun aber mit der fortschreitenden Globalisierung noch schneller und quasi vor unseren Augen abläuft.

Es gilt also, gegen die von Helmut Gruber kritisierten »bremse[n]« konservative[n] Faktoren« anzugehen, und hier ist die angewandte Linguistik als Vermittlerin zwischen Spracherleben und Sprachwissenschaft gefragt:

Applied linguistics [...] mediates between the way language is expertly studied in the linguistic disciplines and the way it is directly experienced in different domains of use. Applied linguistics in this conception is essentially a process of mediated intervention which seeks a negotiated settlement of language problems through the reconciliation of different and sometimes conflicting perspectives. (Seidlhofer & Breivik 2004: ii-iii.)

Die von Helmut Gruber dargelegten und in diesem Beitrag nur kurz skizzierten Ziele einer interkulturell orientierten deutschsprachigen Schreibforschung laufen parallel zur Ausrichtung meiner ELF-Forschung:

Didaktisches Ziel einer interkulturell orientierten Schreibforschung sollte dabei die Entwicklung eines kritischen Sprachbewusstseins bei

translingualen Sprechenden und Schreibenden im wissenschaftlichen Feld sein, das es ihnen ermöglicht, flexibel und kontextadäquat jene Kommunikationsstrategien anzuwenden, die der jeweiligen »großen« und »kleinen« (Sprach-)Kultur, in der sie sich gerade bewegen, am adäquatesten ist. (Gruber 2020: 82)

4 Fazit

Es scheint daher, dass Helmut und ich übereinstimmen in der Einschätzung, dass das global verwendete wissenschaftliche Englisch konzeptuell abzukoppeln ist von der Vernakularsprache / Volkssprache ihrer lokalen Sprachgemeinschaften. Der springende Punkt, den ich in Bezug auf das »E« von »ELF« betonen möchte, ist, dass es eine *lingua franca* meint, die prinzipiell für all ihre Nutzer*innen und alle wissenschaftlichen Tätigkeiten als kommunikative, formbare Ressource zur Verfügung steht, eben eine Open Source.

»Wissenschaftliches Deutsch« und »Academic English« und alles dazwischen und rundherum muss für die transkulturellen Interaktionen in unserer globalisierten Welt, von denen das Feld der Wissenschaft ein Paradebeispiel ist, neu gedacht und auch neu implementiert werden. Für Helmut bleibt also auch nach seiner Pensionierung noch genug zu tun.

Literatur

- Agar, Michael. 2006. Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf. 1–12. (Abruf: 30. Juli 2024).
- Bolton, Kingsley, Werner Botha & Benedict Lin (Hgg.). (2024). *The Routledge Handbook of English-medium instruction in higher education*. London: Routledge.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38. 340–358.

- Cogo, Alessia. 2016. Conceptualizing ELF as a translanguaging phenomenon: Covert and overt resources in a transnational workplace. *Waseda Working Papers in ELF* 5. 61–77.
- Giles, Howard & Nikolas Coupland 1991. *Language: Contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gruber, Helmut. 2020. Die deutschsprachige Schreibwissenschaft unter interkultureller Perspektive: Vorschläge für ein Forschungsprogramm. In Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengerscherz, Melanie Brinkschulte & Carmen Mertlitsch (Hgg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*, 65–85. Wien et al.: Böhlau Verlag.
- Huemer, Birgit, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengerscherz, Melanie Brinkschulte & Carmen Mertlitsch (Hgg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien et al.: Böhlau Verlag.
- Hülmbauer, Cornelia & Barbara Seidlhofer. 2013. English as a Lingua Franca in European multilingualism. In Anne-Claude Berthoud, François Grin & Georges Lüdi (Hgg.), *Exploring the dynamics of multilingualism*, 387–406. Amsterdam: John Benjamins.
- Kachru, Braj B. (Hg.). 1992. *The other tongue: English across cultures* (2. Aufl.) Chicago: University of Illinois Press.
- Kimura, Daisuke & Suresh Canagarajah 2018. Translingual practice and ELF. In Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (Hgg.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon: Routledge, 295–308.
- Mittelstraß, Jürgen, Jürgen Trabant & Peter Fröhlicher. 2016. *Wissenschaftssprache – Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Stuttgart J.B. Metzler.
- Makoni, Sifree & Alastair Pennycook (Hgg.). 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McNamara, Tim 2011. Managing learning: Authority and language assessment. *Language Teaching* 44(4). 500–515.
- Murata, Kumiko. (Hg.). 2019. *English-medium instruction from an English as a Lingua Franca perspective: Exploring the higher education context*. Abingdon: Routledge.
- Perens, Bruce. 1999. The open source definition. In Chris DiBona, Sam Ockman & Mark Stone (Hgg.), *Open Sources. Voices from the Open Source Revolution*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media. <http://oreilly.com/catalog/open-sources/book/perens.html> (Abruf: 26. Juli 2024).

- Phillipson, Robert 2006. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies* 10(1). 13–32.
- Phillipson, Robert. 2008. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes* 27. 250–267.
- Pitzl, Marie-Luise. 2018. Transient international groups (TIGs): exploring the group and development dimension of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca* 7. 25–58.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca* (Oxford applied linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara. 2012. Anglophone-centric attitudes and the globalization of English. *Journal of English as a Lingua Franca* 1. 393–407.
- Seidlhofer, Barbara. 2017. English as a Lingua Franca and multilingualism. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*, 391–404. Heidelberg: Springer.
- Seidlhofer, Barbara & Leiv E. Breivik. 2004. Editorial. *International Journal of Applied Linguistics* 14. ii–iii.
- Seidlhofer, Barbara & Henry Widdowson. 2017. Competence, capability and virtual language. *Lingue e Linguaggi* 24. 23–36.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wei, Li 2024. Translanguaging. In Li Wei, Zhu Hua & James Simpson (Hgg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Bd. 2. 2. Aufl., 386–395. London: Routledge.
- Welsch, Wolfgang. 2010. Was ist eigentlich Transkulturalität? In Lucyna Darowska, Thomas Luttenberg & Claudia Machold (Hgg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zur Kultur, Bildung und Differenz*, 39–66. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Widdowson, Henry. 1997. EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes* 16. 135–146.
- Widdowson, Henry. 2020. *On the subject of English: The linguistics of language use and learning* (Trends in Linguistics, Studies and Monographs 330). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Teil V
Into the Great Wide Open

Images of the future

Theo van Leeuwen*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Department of Linguistics
University of Vienna
Issue 97 (2024): 421–433

Abstract

This paper explores the visual representation of the future, drawing on examples from architectural rendering, science fiction and climate change imagery. Using Kress's and Van Leeuwen's theory of visual modality, the paper describes how images of the future display an intense surface realism, yet contain incongruities and inconsistencies that induce a sense of unreality.

Keywords: visual communication, modality, realism, future

1

The English language has no future tense. To denote the future it uses modal auxiliaries, words that express degrees of uncertainty: "The future in English is not so much a category of time as a sphere of judgment about which English allows speakers to be more or less definite and

* Theo van Leeuwen, Department of Culture and Language, University of Southern Denmark, Odense, Denmark leeuwen@sdu.dk.

certain” (Kress & Hodge 1979: 133). Modal expressions in turn almost always connote the future (Joos 1964: 129) – beliefs and intuitions, hopes and anxieties.

Like history, the future is written, and continuously rewritten, from the point of view of the present. Whorf has described how the Hopi express the future in terms of present practices that are “expected to carry forward, in both obvious and occult ways, into future events of interest” (1956: 148). For us, too, the future may be present in the present and the present in the future, for instance when referring to some kind of plan or arrangement, using the present tense to speak about the future (as in *The plane leaves at seven twenty*), but also when we project our hopes and fears into the future.

What about images? With images of the past, we are familiar. Old photographs show the symptoms of their ageing, now digitally simulated by internet applications such as Instagram to intentionally signify the past – through the discolorations that occur in both black and white photographs (sepia) and colour photographs, or through scratches and other kinds of negative damage (cf Spitzmüller’s concept of ‘historicity cue’, 2013: 258–264) But can images depict the future? And if so, does this involve modality? Can images convey the ‘not yet’, the hypothetical, the ‘maybe real’? Can they express our hopes and fears?

2

As Kress and van Leeuwen (2021) have argued, images may not have the equivalent of modal auxiliaries, but they can express degrees of reality, and they do so by varying the degrees to which specific means of visual expression are used: degrees of definition, ranging from the simplest line drawing to the finest rendition of detail; degrees to which the background is represented, ranging from plain backgrounds to maximally sharp, maximally defined backgrounds; degrees of colour saturation, ranging from the absence of saturation (black and white) to maximally intense colours; degrees of colour modulation, ranging from flat, unmodulated colour to the representation of all the nuances of a given coloured surface;

degrees of colour differentiation, ranging from monochrome to the widest possible variety of colours; degrees of depth articulation, ranging from the absence of depth representation to maximally deep perspective; degrees of tonal articulation, ranging from just two shades (for instance black and white or a light and a dark version of a particular colour) to maximal tonal gradation; and degrees of the rendition of light and shadow, ranging from the absence of shadow representation to maximum variation in the depth of shadows, with options like simple hatching in between.

Consider the images in newspapers. Political cartoons are traditionally in black and white (they may now be 'coloured in' with a limited number of subdued colours) and have reduced detail and minimal representation of depth, background, light fall and tonal gradation. This then contrasts with news photographs, which use colour, have higher definition, and show depth, the play of light and shade, and so on. Such differences express the validity of these image genres as 'representations' of the real. Political cartoons represent opinions, news photos are meant to represent facts, to provide reliable documentary information. To the degree that newspaper drawings increase their modality and news images reduce it, the boundary between what is presented as opinion and what as fact becomes blurred.

But that is not the whole story. The value of the particular positions on the modality scales I have just described varies with context (cf. Kress and Van Leeuwen 2021). Modality does not always decrease as articulation is reduced, as in the case of the political cartoon. If that were the case, simple line drawings would always have low modality and be judged as 'not real'. But despite their reduced articulation, scientific line diagrams are clearly meant to be read as valid representations of reality, not as opinions or fictions. There is therefore no fixed correspondence between modality judgments and points on the scales of articulation described above. Instead, the truth value of a given configuration of modality cues depends on the definition of reality preferred in the given context.

In many contexts, naturalistic modality remains dominant. Its definition of reality is perceptual: the more an image of something resembles what we think we would see if we saw that something in reality, the

higher its modality, although naturalistic modality judgments are also influenced by dominant image technologies. When black and white was the norm, colour was treated as 'more than real', exceeding the 'standard average photography' of the time, and therefore used for relatively unrealistic movie genres such as musicals and Westerns (cf. *The Wizard of Oz*, which shifts to colour once Dorothy enters the 'Land of Oz'), while documentaries and serious contemporary dramas tended to be in black and white. Today, colour is the norm and black and white tends to be used to represent the past or to connote the artistic photograph, harking back to the mid-20th century masters of photography, as for instance in certain kinds of advertisements for luxury goods.

In abstract modality, common in scientific visuals and modern art, reality is equated with the deeper 'essence' of what is represented or the general pattern underlying superficially different specific instances. This is expressed by reduced articulation. Specifics of illumination, nuances of colour, the details that create individual difference are all irrelevant from the point of view of this kind of "inner reality" (Williams 1976: 260).

In technological modality the practical usefulness of the image prevails. The more an image can be used as a blueprint or aid for action, the higher its modality. Many maps are of this kind and so are patterns for dress making, architectural drawings and the assembly instructions of 'do it yourself' kits. The corresponding modality configurations will tend towards strongly decreased articulation. Perspective, for instance, will be reduced to zero as foreshortening would make it difficult to take accurate measurements from the image.

Finally, there is the possibility of sensory modality, which is based on the effect of pleasure or displeasure visuals can bring about, and which is realised by a degree of articulation that is amplified beyond the point of standard average naturalism, so that definition, colour depth, the play of light and shade, etc, become, from the point of view of naturalistic modality 'more than real'. Sensory modality is therefore used in contexts where pleasure matters, in food photography and perfume ads for instance, but also to induce the opposite of pleasure, for instance in

surrealistic dream landscapes or in horror films where the slimy scales of lizard-like monsters will be rendered in extra fine detail.

One further observation needs to be made here. In one and the same image, some things may be represented in greater detail than others to express their relative 'reality' value in the given context. Artists often use this. When El Greco painted commissioned portraits of well to do citizens, he took pains to render the texture of their dress and expensive fineries in great detail, for instance the fur wrap in his *Lady in a Fur Wrap* (1580). But in *St Francis of Assisi* (1600) he represented the Saint's dress in less detail, as St Francis had voluntarily renounced his worldly goods and the values that came with it. Only the rope he used for a belt, the symbol of his voluntary poverty, was presented in vivid detail. In the one case wealth was valued, in the other poverty. To give a contemporary example, Machin and van Leeuwen (2007: 98–100) contrast modality in an American *Delta Force* computer war game set in the Middle East (Novalogic 2005) with the modality in *Special Force*, a computer war game designed by Hezbollah and also set in the Middle East (Hezbollah Internet Central Bureau 2001). The former renders the military technology in fine detail, while the background remains a relatively featureless, generic desert. The latter renders the weaponry in less detail but the environment, the villages where the skirmishes actually occurred, in much greater detail. The former stressed the value of military might, the latter that of historical accuracy.

3

Modality analysis can be applied to images of the future, as has been done, for instance by Maagaard (2013). It can show how images of the future are made to look 'not yet real'. *Realfeel*, an Australian company based in Melbourne, produces architectural renderings, images of environments that do not yet exist, and may never exist. The company advertises these as highly realistic images of buildings and products which communicate "functional design intent" in a way that is "flattering and immediately accessible" to prospective investors or clients (www.realfeel.com.au [last

accessed: 27/08/2024)). One of the images on their website shows the interior of a yet to be built apartment. The room is bright, with sunlight pouring in through the large windows. The furniture is brand-new, spotless and maximally functional, with nothing out of place, a “machine to live in” as Le Corbusier (1986 [1927]: 5) famously put it. But there are also plants, a vase of tulips on the table, a glass bowl with apples on the kitchen bench in the foreground.

The image makes the future look attractive. It has high naturalistic, almost sensory modality, especially when enhanced by the glossy luminance of the computer screen. We see the weave of the carpet, the brush strokes on the abstract painting on the wall, the reflections of nearby objects on the glass table, and the play of light and shade, for instance the sharply delineated shadow of the plant on the pristine wall behind it. And yet the image conveys a sense of unreality.

Close inspection shows where this sense of ‘unreality’ might come from. The elongated shadow of the plant, for instance, suggests late afternoon. But the exterior, as seen through the window, would seem to indicate the middle of the day, and many of the other shadows are less sharply delineated, less elongated, and falling in a different direction. The bowl of apples in the foreground is too small, compared to the tap of the kitchen sink and the tulips on the dining table are perhaps too big in comparison to the bowls with which the table is laid, ready for a meal.

What is the function of such unrealities? In his book on early Netherlands painting, Panofsky (1971: 141) argued that artists often signpost symbolic meanings through touches of unreality, even in highly realistic styles. He called these ‘disguised symbols’. In *Madonna in a Church* (1438–1440), Jan van Eyck painted the architecture of the church and the way the light falls through its tall windows with great accuracy and in fine detail. But the Madonna is too large in relation to the building and the shadow she casts suggests that the light is coming from the North, which cannot be right, given that the chapels of Gothic churches were always built facing West rather than East. This, Panofsky suggests, was deliberate. Jan van Eyck was perfectly capable of painting her to scale, but he did not. Her size was therefore a disguised symbol. However realistic the painting looks, however finely rendered the details may be,

the painting is, in the end, not a picture of Madonna in the Church, but a picture that makes a theological point, a picture of Madonna *as* the Church as “an embodiment in human form of the same spiritual force or entity that is expressed, in architectural terms, in the basilica enshrining her” (Panofsky 1971: 143). And the sunlight, similarly, is “not the light of nature, but the Light Divine disguised as the light of day” (Panofsky 1971: 147).

In Realfeel’s image of the yet to be built living room, future living is likewise endowed with symbolic values. The apartment is depicted as a kind of heavenly mansion suffused with light, and just as not everything is realistic in Van Eyck’s painting, so here not everything is functional. The values of naturalistic perceptual modality mix with conceptual, symbolic values to create an idealized, almost paradisiacal vision of the future – too immaculate, too flawless to be true.

In another visualization, Realfeel presents a panoramic high angle of Sydney’s Oxford Street by night, looking towards the centre of the city, with the south end of Taylor Square in the foreground. Much of the image is photographic, but the foreground has been altered. There are trams which do not yet exist and the square is newly landscaped, with brightly lit water features on the left and a market with marquee style stalls on the right (there have been occasional markets in this square, but only in day time). The image was commissioned by Darlinghurst Business Partnership, a group of local businesses and community leaders who are promoting the redevelopment of the area, which is currently in decline.

It is, again, a high modality picture, which nevertheless also has a touch of unreality about it because of the many incongruities it contains. The tram, strangely empty, has a single current collector on its roof, but there are no overhead wires. The spots of light on its roof do not seem to come from any detectable streetlight and serve as luminary accents, enlivening the picture and making the tram look new and shiny. The tram enters from the right bottom of the image and rides on the right track of two tracks even though Australia has left hand driving, also for trams. The marquees on the right serve as light sources, casting an ethereal glow on the footpath. The people walking in the square, alone or

in couples, are symmetrically distributed and look rather homogeneous, all white, with, for the most part, dark hair.

Overall the image tries to project the Committee's bright vision of night life in the city – a far cry from Taylor Square as it currently is, as described, for instance in a Lonely Planet guide book (<http://www.lonelyplanet.com/australia/sydney/taylor-square/> [last accessed: 27/08/2024])

You know it's been a rough night if you wake up in Taylor Square – a vaguely diffuse paved area straddling the gay hub of Oxford Street. The stern Greek Revival Darlinghurst Courthouse (1842) watches the goings-on, no doubt disapprovingly.

Architectural images of this kind border on the sensory, allowing the future to not only be observed but also felt “so that it is as if you are actually standing there in person”, as the Realfeel website has it (<https://realfeel.com.au> [last accessed: 27/08/2024]). Yet they also exude a strange emptiness, a lack of signs that the world it depicts is actually lived in, so that the future remains remote, something we can look at, but not enter. Small anomalies, which viewers may not even be consciously aware of, may then hint at the values behind the vision of the future which the image projects.

4

Like 3D architectural visualizations of apartments in future apartment blocks, many science fiction space crafts and space stations also look like heavenly mansions. The interiors of Star Trek's *Starship Enterprise*, for instance, are bright, spacious and empty. The large control room is functionally furnished with aeroplane chairs in cream leather, aerodynamically shaped desks with a touch of mahogany to provide a sense of luxury, and computer screens discretely tucked away in niches, much as in the first-class compartments of many airlines. Luminous surfaces, reflections on the shiny floor and the play of light and shade create high, near sensory modality. But these interiors also draw on a symbolism that has deep historical roots. The central control room is a dome, and the

corridors are curved. Hughes (1968: 14) has likened the ‘flying saucer’ structure of such spaceships to the ‘mandorla’, the cloud on which God resides in late Medieval paintings:

What is a flying saucer but a kind of horizontal mandorla, round in plan, but elliptical when seen edge-on, in which incomprehensibly powerful and technologically advanced beings descend from outer space – and take off from earth.

But the future may bring heaven as well as hell. The corridors of the spaceship in Ridley Scott’s *Alien: Covenant* (2013) are dark and full of gloomy greys and rusty reds. Here, too, texture is rendered in detail and gleams of light draw attention to the pipelines, the cables, the valve hand wheels, the instrument panels. But these textures are repellent rather than attractive and bathed in eery greenish light. When spaceships get damaged, order has descended into chaos, with twisted wires hanging from the ceiling and debris piled up on the floor as in Tarkovsky’s *Solaris* (1972) which was perhaps the first film to depict this kind of decay, and make *earth*, rather than Heaven, look like a paradise, in scenes accompanied by J. S. Bach’s organ music.

The same contrast can be seen in the characters that inhabit these spaces. There is, on the one hand, the brightly lit world of tightly knit teams with a collective identity, yet also with humanizing individual differences, as expressed by their dress – clean, functional, uniform-like versions of the fashions of the day. The *Star Trek* cast, for example, wore mustard yellow, pale blue or red pullovers and tunics with black collars; the astronauts of *Forbidden Planet* (1956) steely grey jumpsuit uniforms with elaborate shoulder pieces. But there are also characters who draw on an iconography that goes back to the 10th century, when the devil, as depicted in Western art, began to acquire a bestial appearance (cf. Pastoureau 2013) – hairy, often with a snout or muzzle, horns or pointed ears and cloven hoofs, and accompanied by demonic creatures with human as well as animal features, paws ending in eagle talons, and cruel teeth. The images of hell created by 16th century artists such as Hieronymus Bosch and Pieter Brueghel are full of characters of this kind. Contemporary images of the future draw on this, using a time-honoured

set of signifiers of doom and evil in ever new combinations. Human figures acquire horns or pointed ears, snouts, deformed or trunk-like noses with exaggerated nostrils, sharp teeth, claw-like hands with sharp nails, and extreme hirsuteness. Animals with lizard-like scales or insect-like breastplates walk upright and speak like humans. Again, the depiction of these characters uses sensory modality, enhancing the bristled hair, the slimy or scaly skin, the rawness of scars and disfigurements, so instilling fear of the future, just as did the painted hell and brimstone sermons of the past.

One further example. In the 1960s version of *The Time Machine*, Rod Taylor, as the Time Traveller, arrives in the year 802701 at the dome where the Eloi live. The building, bright and spacious, looks like a flying saucer. But, like the space station in *Solaris*, it has fallen into decay and lost its heavenly gloss. Like the cast of *Star Trek*, the Eloi wear light-coloured and more or less uniform costumes – dresses for the girls, tunics for the boys (the Eloi seem to have acquired eternal youth) and live a collective life. But luscious and abundant as the fruit on their dining tables may be, there is no sense of bliss in this heaven – the Eloi are listless and indifferent.

The Morlocks, by contrast, live in darkness and fear the light. They have large noses and mouths, sharp teeth and claw-like hands, and their skin has a greenish cast – green, as Pastoureau has shown (2013: 99), has long been the colour of dragons and serpents, signifying their evil and dangerous nature. It was also the colour of ghosts before ghosts turned white and often combined with viscous and pustular skins.

In the film Rod Taylor only just escapes the Morlocks with his time machine. The dark forces seem to have gained the upper hand here, as in many other 20th century visions of the future. A utopian future, a world of plenty, of heavenly bliss and of eternal youth appears to have been achieved, but it has not yielded what it promised and turned out to be empty and lifeless, so opening the door for a return of the forces of darkness.

5

Today, many images of the future project the catastrophic results of climate change. Greenpeace, for instance, has intentionally created and distributed many images of this kind (cf Doyle 2014). These images are not computer-generated or staged for science fiction movies or television series. They record places and events that exist today, but they make them stand for apocalyptic visions of the future that go back to the Book of Revelations, which described a future where “a third of the earth was burned up, and a third of the trees were burned up and all green grass was burned up” (Revelations 8:7) and where “the sun and the air were darkened with smoke” (Revelations 9:2). As Schneider and Nocke (2014a: 17) have commented, in what they call “the image politics of climate change”, “old religious images like Judgment Day or biblical plagues become linked with images of a threatening climate catastrophe”.

Looking for ‘climate change’ images on Getty Images produces more than 6000 images, but they are all variations on a limited set of themes, and they all see signs of the future in the present. Apart from the now iconic polar bear stranded on an ice floe, there are images of dry, cracked earth on which nothing grows, with or without animal skulls or a single dead tree; of bushfires with orange skies dimming the light of the sun, or of their ash-grey aftermath; of steam arising from the factory chimneys of the cooling towers of coal-fired power plants, often with a background of menacing black storm clouds; of shattered ice floes in Arctic or Antarctic seas; and of muddy water flooding the streets of towns and villages.

Although these images record real bushfires, floods, and so on, they have the same sensory modality as the dystopian science fiction images discussed earlier. They must make tangible the heat of the fire, the dryness of the cracked earth, the suffocating effect of inhaling smoke. But they also draw on symbols. An iconic (and less documentary) image, published by *Der Spiegel* in 1986, shows the Cathedral of Cologne as the only building still sticking out of an endless expanse of water (Gritman, 2014: 128). A Greenpeace poster described by Doyle (2014: 233) not only uses a limited colour scheme of red, yellow and black, it also represents what at first looks like a sunset – but this sun, dimmed by the red sky,

has the shape of a nuclear mushroom cloud, and its reflection on the ripples of the black sea forms the phrase ‘climate time bomb’.

As Grittmann suggests (2014: 131), these images depict risk, and risk always anticipates possible futures. She quotes Beck to underline this point (2009: 3):

Risk leads a dubious, insidious, would-be, fictitious, allusive existence: it is existent *and* non-existent, present *and* absent, doubtful *and* real.

Something similar could be said of all images of the future. What they show does not yet exist, yet it has a strong sensory presence. They display an intense surface realism, yet they contain incongruities and inconsistencies that induce a sense of unreality. In all this, the future, as it has been imagined, and continues to be imagined, in Western images, remains a projection of the present, reflecting all its contradictions, all its risks and uncertainties, all its hopes and fears.

References

- Beck, Ulrich. 2009. Critical Theory of World Risk Society: A Cosmopolitan Vision. *Constellations* 16(1). 3–22.
- Doyle, Julie. 2014. Picturing the Clima(c)tic: Greenpeace and the Representational Politics of Climate Change Communication. In Schneider & Nocke (2014a), 225–247.
- Grittmann, Elke. 2014. Between Risk, Beauty and the Sublime: The Visualization of Climate Change in Media Coverage during CO15 in Copenhagen 2009. In Schneider & Nocke (2014a), 127–151.
- Hughes, Robert. 1968. *Heaven and Hell in Western Art*. London: Weidenfeld and Nicolson
- Joos, Martin. 1964. *The English Verb: Forms and Meanings*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin.
- Kress, Gunther & Robert Hodge. 1979. *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Theo Van Leeuwen. 2021. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 3rd ed. London: Routledge.

- Le Corbusier. 1986 [1927]. *Towards a New Architecture*. New York: Dover.
- Maagard, Cindie Aaen. 2013. Narrating a Future Pictorially: Temporality in Architectural Renderings. *RASK – International Journal for Language and Communication* 39. 13–35
- Machin, David & Theo Van Leeuwen. 2007. *Global Media Discourse: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Panofsky, Erwin. 1971 [1953]. *Early Netherlandish Painting*. New York: Harper and Row. Vol. 1.
- Pastoureau, Michel. 2013. *Green: The History of a Colour*. Princeton: Princeton University Press.
- Schneider, Birgit & Thomas Nocke (eds.). 2014a. *Image Politics of Climate Change: Visualizations, Imaginations, Documentations*. Bielefeld: Transcript.
- Schneider, Birgit & Thomas Nocke. 2014b. Introduction: Image Politics of Climate Change. In Schneider & Nocke (2014a), 9–26.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. *Graphische Variation als soziale Praxis: Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ‘Sichtbarkeit’*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Whorf, Benjamin Lee. 1956. *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Williams, Raymond. 1976. *Keywords*. London: Fontana.