

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Ausgabe 87 (2021)

Inhalt

Florian Grosser

»Ist das OK?«

Höflichkeit und kommunikative Kompetenz im NHK Japanisch-Lernprogramm *Easy Japanese for Work* S. 1–37

Amadia Kilic

The Social Meaning of /r/ in Austrian German

A study on the resignification of the phoneme's alveolar variant S. 39–70

Verena Blaschitz

Erzählen oder beschreiben?

Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder S. 71–107

Katharina Meissl/Daria Vogrin/Giorgia Zogu

»Alles das, was in Italienisch gesagt wird, trifft mich direkter«

Eine qualitative Untersuchung der Identitätskonstruktion und des Spracherlebens junger Italiener in Wien S. 109–136

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

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

Redaktion: Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Christian Bendl, Mi-Cha Flubacher, Jonas Hassemer & Sabine Lehner
(Angewandte Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

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

ISSN: 2224-1876

NBN: [BI,078,1063](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:59-b1078-1063)

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)

»Ist das OK?«

Höflichkeit und kommunikative Kompetenz im NHK Japanisch-Lernprogramm *Easy Japanese for Work*

Florian Grosser*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 87 (2021): 1–37

Abstract

This article analyzes how communicative competence and politeness are co-constructed in one episode of *Easy Japanese for Work*, an online video-program for learners of Japanese. The episode analyzed in this article introduces a young man from Vietnam whose language use toward his superiors is deemed ‘too casual’ when asking for permission at work. He tackles a role play challenge that is evaluated by two experts of Japanese language education and business manners, who suggest a key phrase to make his Japanese ‘more polite’. Throughout the program, the experts, the learner’s superiors at his workplace, and the narrator evaluate his performance. My analysis exemplifies how a single discursive element uttered by the learner (*daijoubu desu ka*, ‘is it OK?’) is entextualized and metapragmatically evaluated as insufficiently polite. It is shown that, apart from verbal indexical expressions, various semiotic resources, such as gesture and gaze, but also visual-textual means, e.g. subtitles, and colors, are employed to position the learner as someone who is in need of adjusting his language use in workplace interactions.

Schlagwörter: kommunikative Kompetenz, Textualisierung, Japanisch, metapragmatische Positionierung, Höflichkeit

* Florian Grosser, florian.grosser@gmx.at

1 Einleitung

Gestiegene Mobilität und eine überalternde Gesellschaft mit dem daraus resultierenden Arbeits- bzw. Fachkräftemangel ziehen immer mehr junge Menschen aus dem Ausland an, die eine Erwerbstätigkeit in Japan anstreben. Japanischkenntnisse gelten als essenzieller Bestandteil für ein effektives Arbeiten in einem Großteil der japanischen Firmen (Gottlieb 2011), da Firmenpolitiken Japanisch als Hauptmittel der Kommunikation vorschreiben und für viele japanische Mitarbeiter*innen dies die dominante Sprache ist (Otomo 2019).

Das Internet bietet Lerner*innen vielerlei Möglichkeiten, Sprachen zu erlernen. So veröffentlicht zum Beispiel die staatliche japanische Rundfunkgesellschaft NHK (*Nippon Hōsō Kyōkai*) regelmäßig Online-Programme und Videos für Lernende des Japanischen. Im Jahr 2018 ist ein Programm namens *Easy Japanese for Work* dazugekommen, welches sich speziell auf Business-Japanisch und Etikette am Arbeitsplatz fokussiert. Für soziale Beziehungen im Arbeitsleben ist der Gebrauch von sprachlichen Formen, die ›Höflichkeit‹ indexieren, ideologisch geprägt (siehe bspw. Dunn 2013) und ein wesentlicher Bestandteil der sprachlichen Sozialisation von Lernenden (Cook 2008). In diesem Beitrag präsentiere ich eine multimodale Analyse einer Folge des virtuell und frei verfügbaren NHK-Lernprogramms *Easy Japanese for Work*. Ziel dieser Analyse ist es, einen Einblick in die (inszenierte) Sozialisation von Lernenden in die Kommunikation am Arbeitsplatz im Rahmen eines virtuellen Angebots zu erhalten. Die Lernenden werden hier in den normativen Gebrauch der indexikalischen Zeichen, die für diesen Kontext im Programm als relevant vorgestellt werden, sozialisiert und dies formt einen Teil ihrer kommunikativen Kompetenz.

Während der Bearbeitung des Themas wurde den folgenden zwei Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie wird die kommunikative Kompetenz bzw. Performanz eines Japanischlernalers (Tran Van Vuong aus Vietnam) im Verlauf einer Folge des Programms konstruiert und evaluiert?
2. Wie wird *Keigo* (›Höflichkeitssprache‹, *deference entitlement*) in dem Programm konzeptualisiert?

Die diskurslinguistisch/interaktional-soziolinguistisch ausgerichtete Analyse wird anhand eines Fallbeispiels aufzeigen, wie ein indexikalischer

Ausdruck im Verlauf einer einzigen Folge metapragmatisch bewertet und textualisiert (*enttextualized*) wird und welche semiotischen Ressourcen die Akteure des Programms dabei aufbringen. Textualisierung ist ein reflexiver Prozess in dem eine Menge indexikalischer Zeichen ein Sprechereignis als eine soziale Handlung für die Beteiligten identifizierbar und somit zu einem ›Text‹ macht (Bauman & Briggs 1990; Wortham & Reyes 2015: 15). Ferner wird der Frage nachgegangen, wie (normative) Höflichkeit durch die Einführung verschiedener morphosyntaktischer sowie lexikalischer Elemente in einem Register als Teil der kommunikativen Kompetenz für Novizen in der japanischen Arbeitswelt konzeptualisiert wird. Ich argumentiere, dass die kommunikative Kompetenz der Lernenden von verschiedenen Akteuren, die in dem Programm vorkommen, ko-konstruiert wird. Dies geschieht durch metapragmatische Positionierung (Spitzmüller 2013), einem weiteren Prozess, in dem Bewertungen zu Sprachgebrauch und den damit indexierten Personen- und Handlungstypen vollzogen werden. Dazu nimmt das Thema ›Höflichkeit am Arbeitsplatz‹ eine exponierte Stellung in dem gesamten Programm ein.

Nach der Vorstellung des Formats werde ich auf den Forschungsstand zur Kommunikation am Arbeitsplatz in Japan eingehen und die theoretischen Konzepte – kommunikative Kompetenz, Sozialisation, *Keigo*, Textualisierung und metapragmatische Positionierung – sowie das methodische Vorgehen erläutern. Die Analyse orientiert sich an dem Ablauf der Folge und bezieht sich auf die Phase vor der Inszenierung eines Rollenspiels, die Abläufe während des Rollenspiels und die sich anschließenden Evaluierungen der Performanz des Lernalters. Die Diskussion kontextualisiert die Ergebnisse der Analyse in Hinblick auf die Ko-Konstruktion von Kompetenz, ›Höflichkeit‹ am Arbeitsplatz und Überlegungen zum Produktionsformat.

1.1 Das Programm *Easy Japanese for Work*

Das Video-Programm bestand zum Abschluss der Analyse aus 21 Episoden à 15 Minuten, die zwischen dem 21. März 2019 und dem 8. Juni 2020 auf die Website¹ hochgeladen wurden. Jede Folge hat ein kommunikatives Ziel mit einem Schlüsselausdruck, den die Protagonist*innen zukünftig in ihr sprachliches Repertoire aufnehmen sollen. Im Zentrum des Programms

¹ <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/easyjapaneseforwork> (Abruf: 28.01.2021).

steht ein/e Japanischlerner*in, dessen/deren Arbeitsalltag in einer japanischen Firma vorgestellt wird. Nach einer Einführung wird in den Videos auf die ›kommunikativen Schwierigkeiten‹, die die Lernenden haben, hingewiesen. Diese Schwierigkeiten drehen sich bspw. darum, wie bestimmte Sprechakte ›höflich‹ ausgeführt werden können. Danach müssen sich die Lernenden in einem thematisch vorgegebenen, aber ungeskripteten Rollenspiel, welches an Situationen in ihrem Arbeitsleben angelehnt ist, beweisen. Dies wird im Anschluss von einer Japanischlehrerin (Aya Kondoh) und einer Expertin für die japanische Arbeitswelt (Ruth Jarman) bewertet, es werden Verbesserungsvorschläge gegeben und es wird für die Lernenden bisher unbekanntes Vokabular eingeführt. Die Interaktionen laufen größtenteils auf Japanisch ab. »Auf Japanisch« ist als Ausdruck natürlich ideologisch geprägt. Gemeint ist hier die Tōkyō-Standardvarietät aus der Familie der japanischen Sprachen, die hier verkürzt als ›Japanisch‹ bezeichnet wird. Im Programm kommen keinerlei Referenzen zu anderen Varietäten oder Registern außerhalb der Dichotomie ›höflich‹ – ›unhöflich‹ vor. Daran anschließend stellen die Japanischlerner*innen in einer neuen Szene bestimmte Regeln oder Gewohnheiten in ihrer Firma und ihre Freizeitaktivitäten nach einem Arbeitstag vor.

Mit Ausnahme des/der Lerner*in, die in der Folge vorgestellt werden, werden die Charaktere im Rollenspiel von (Laien-)Schauspieler*innen dargestellt. Diese verkörpern einen stereotypen Vorgesetzten und einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin, mit denen die Lernenden interagieren müssen. Die Protagonist*innen der Folgen spielen in den Rollenspielen ›sich selbst‹. Der Status als Lerner*in wird ihnen von dem Programm zugeschrieben: Sie werden als solche vom dem Erzähler vorgestellt, der innerhalb der ersten Minuten mitteilt, woher sie kommen, wie lange sie schon Japanisch lernen und wie lange sie in Japan leben.

Ein Großteil der im Programm vorgestellten Lernenden kommt aus Asien (insgesamt 17 Personen), davon 7 allein aus Vietnam. Dies spiegelt einen gegenwärtigen Trend wider, da es seit einigen Jahren einen Zuzug von Arbeitskräften aus Vietnam nach Japan gibt, die unter dem *Technical Intern Training Program* (jp. *Ginō jissshū seido*) nach Japan kommen (siehe dazu z.B. JITCO 2020).² Der Fokus auf Lernende aus Asien spiegelt sich auch in den

² Das *Technical Intern Training Program* ist vielfach wegen der schlechten Arbeitsbedingungen für die ausländischen Arbeiter*innen kritisiert worden.

Audio- und Untertiteleinstellungen des Programms wider. Die Audioeinstellungen beziehen sich auf die Sprache des Erzählers, der die Protagonist*innen vorstellt, Übergänge von Szenen ankündigt und auch eine Funktion als Bewerter sprachlicher Kompetenz annimmt, wie in der Analyse gezeigt wird. Für alle Folgen bis Juni 2020 gibt es Einstellungen für Englisch, Chinesisch (vereinfachte Schrift) und Vietnamesisch. In dieser Arbeit wurden nur die Folgen mit englischer Audio-Einstellung und englischen Untertiteln analysiert. Die meisten Lernenden üben Büro-tätigkeiten aus, wenige arbeiten in der herstellenden oder Service-Industrie.

Das Programm verspricht in seinem Online-Auftritt den Interessent*innen, ihre Japanischkenntnisse verbessern zu können, indem sie nützliche Ausdrücke für den Berufsalltag, die japanische Arbeitskultur und *Kanji*³ kennenlernen. Interessant ist, dass das Adjektiv *easy* im japanischen Titel nicht vorkommt. Dieser heißt lediglich *shigoto no nihongo* (>Japanisch für die Arbeit<). Interessierte Japanischlerner*innen aus aller Welt können durch die virtuelle Verfügbarkeit des Programms von den inszenierten bzw. mediatisierten Interaktionen im Programm und den Hinweisen durch die verschiedenen Akteure auf gängige Fehler und den eingeführten Schlüsselausdrücken profitieren. Das Programm *Easy Japanese for Work* stellt somit eins von mehreren Sprachlernprogrammen dar, die NHK produziert, um die japanische Sprache international zu verbreiten.

Zu jeder Folge gibt es Lernmaterial in Text- und Audioform in denen die Schlüsselausdrücke und thematisch zusammenhängende Ausdrücke, bspw. In Form eines Quiz, geübt werden können. Die Analyse habe ich jedoch auf das Video der Folge 6: *Obtaining Permission* eingegrenzt, da in ihr der häufigste Kode (>höflich<) vermehrt vorkommt.

2 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Es existieren bisher zwar keine Studien, die sich explizit mit den NHK-Lernprogrammen auseinandersetzen, jedoch zeigt sich in der Literatur zur japanischen Soziolinguistik seit einigen Jahren generell ein gesteigertes

Bélangier et al. (2011) geben einen Einblick in die Probleme junger Arbeitskräfte aus Vietnam in Japan.

³ *Kanji* sind hauptsächlich logographische Schriftzeichen, die auf chinesischen Zeichen beruhen. Daneben werden im Japanischen auch *Hiragana* und *Katakana*, zwei phonographische Schriftsysteme, verwendet.

Interesse an Kommunikation in der Arbeitswelt (z.B. Cook 2013; Cook & Shibamoto-Smith 2018; Saito 2011) und speziell an den Kommunikationsstrategien von Arbeitsmigrant*innen oder *Expats* in japanischen Firmen in Japan (Menard-Warwick & Leung 2017; Moody 2014a, 2014b, 2018, 2019) und in anderen Regionen, wie z.B. in der Sonderverwaltungszone Hong Kong (Itakura 2008, 2009).

Japanischlerner*innen sind sich der divergierenden Wertzuschreibungen oder Indexikalitäten, die mit den Formen im *Keigo*-Register assoziiert sind, bewusst, und bedienen sich verschiedener Strategien, sie in ihre Kommunikation am Arbeitsplatz einzubringen. Moody (2018) identifiziert drei Muster, die bei US-amerikanischen L2-Sprecher*innen des Japanischen in Bezug auf ›Höflichkeit‹ am Arbeitsplatz aufkommen: 1) Übermäßiger Gebrauch von (Adressat-)Höflichkeitsformen, 2) ›normativ-adäquater‹ Gebrauch von Höflichkeitsformen, was jedoch teilweise zu *Othering* durch japanische Kolleg*innen führt, da sie diesen Gebrauch von L2-Sprecher*innen nicht erwarten, 3) kreativer Gebrauch von Höflichkeitsformen, die zwar die eigene Identität als ›Ausländer*in‹ hervorheben, aber das Potenzial haben, soziale Kontakte am Arbeitsplatz zu stärken. Andere Lernende hingegen möchten sich nicht dem normativen Gebrauch von Höflichkeitsformen anpassen (z.B. Moody 2014a: 110), da sie sich nicht komplett in die damit verbundenen hierarchischen Strukturen einfügen möchten.

Der nächste Abschnitt wird *Keigo* als Register und seine Stellung im Hinblick auf den sprachlichen Sozialisationsprozess und die kommunikative Kompetenz der Lernenden behandeln.

2.1 Kommunikative Kompetenz, Sozialisation und Keigo

Dell Hymes' Konzept der *kommunikativen Kompetenz* (z.B. Hymes 1972) wurde in den letzten Jahren aus dem Blickwinkel der linguistischen Anthropologie im Kontext von sozialen und globalen Veränderungen re-konzeptualisiert und weitergedacht (Kataoka et al. 2013; Rydell 2018).⁴

⁴ Das Konzept der kommunikativen Kompetenz wird in der Literatur teilweise als statische, kognitive Fähigkeit kritisiert (Taguchi 2015: 1), weshalb sich andere Konzepte etabliert haben, wie *pragmatische Kompetenz* (Taguchi 2009), oder *interaktionale Kompetenz* (Greer et al. 2017; Taguchi 2015), um die interaktionale, intersubjektive oder handlungsorientierte Kompetente von Kompetenz hervor-

Kommunikative Kompetenz entspringt demnach aus Interaktion, ist intersubjektiv und multimodal (Kataoka et al. 2013: 345). Auf diese Annahmen stützt sich auch meine Analyse. Im Repertoire von kommunikativer Kompetenz inbegriffen ist die Fähigkeit, indexikalische Zeichen wie z.B. soziopragmatische Normen zu interpretieren. In Interaktion und im Prozess der sprachlichen Sozialisation werden Novizen in einer Sprachgemeinschaft an den Gebrauch dieser Zeichen und die damit verbundenen sprachlichen Praktiken und Handlungen herangeführt (Cook 2012; Ochs 1990). Sozialisation geschieht jedoch über mehrere Zeitebenen, sie erstreckt sich über Jahrzehnte hin bis zu kurzen Interaktionssequenzen (Wortham 2005: 99). Meine Fallanalyse, oder »mikrogenetische Analyse« (Wortham 2005: 99), wird Interaktionssequenzen im Verlauf eines (Dreh-)Tages behandeln und dabei die mediale Inszenierung von Sozialisation betrachten.

›Höflichkeit‹ ist ein metapragmatisches Phänomen, da man davon abstrahieren und darüber sprechen kann (Kádár & Haugh 2013: 181). ›Höflichkeitssprache‹ ist ein vielbearbeitetes Thema in der japanischen Soziolinguistik (Heinrich 2015) und ist aus der Perspektive der Sprachideologieforschung umfangreich analysiert worden (siehe z.B. Dunn 2013; Heinrich 2005; Koyama 2004, 2011; Okamoto & Shibamoto-Smith 2016; Wetzel 2004; Yamashita 2001). ›Höflichkeitssprache‹ ist ein Set aus verschiedenen morphosyntaktischen bzw. diskursiven Strukturen und Lexemen, die ›Höflichkeit‹ indexieren (vgl. dazu Agha 2007). Je nach Forschungsausrichtung gibt es verschiedene Möglichkeiten, *Keigo* taxonomisch zu erfassen und zu kategorisieren. In dieser Arbeit wird eine vereinfachte Unterteilung nach Okamoto & Shibamoto-Smith (2016: 125–153) übernommen. In der rechten Spalte der Tabelle 1 findet sich ein Beispiel anhand des Verbs *tazuneru* (›besuchen‹) (s. dazu eine umfangreichere Tabelle bei Okamoto & Shibamoto-Smith 2016: 138):

Tab. 1: Subkategorisierung von *Keigo*.

<i>Sonkeigo</i>	›Respektform‹, Referent-Höflichkeitsform	<i>o-tazune=ni nar-u</i> (›[Sie] erweisen [mir] die Ehre eines Besuchs.‹)
-----------------	--	---

zuheben. Ich halte mich in dieser Arbeit jedoch an die Rekonzeptualisierung, wie sie von Kataoka et al. (2013) beschrieben wird, da dieses Konzept dynamische Komponenten explizit einschließt.

<i>Kenjōgo</i>	drückt ›Bescheidenheit‹ der Sprechenden aus	BKG-besuchen=P werden-NOPST <i>o-tazune s-uru</i> (›[Ich] erlaube mir, [Sie] zu besuchen.‹)
<i>Teineigo</i>	Adressat-Höflichkeitsform	BKG-besuchen sein-NOPST <i>tazune-mas-u</i> (›[Ich] besuche [Sie].‹)
<i>Bikago</i>	›Verschönigungsform‹	besuchen-TNG-NOPST <i>go-hoomon</i> (›der Besuch‹) BKG-Besuch

Es besteht eine Tendenz, dass die Adressat-Höflichkeitsformen (*Teineigo* oder auch *polite style* genannt) eine prominentere Rolle im Sprachgebrauch einnehmen und der Gebrauch der anderen Formen teilweise zurückgeht (Koyama 2011: 230). In der Beispielanalyse wird auch hauptsächlich *Teineigo* eine Rolle spielen.⁵

Formen, die Höflichkeit ausdrücken, wurden und werden bewusst institutionell reguliert und sind immer wieder kommunikativen Aushandlungsprozessen unterworfen. Der korrekte, normative Gebrauch von *Keigo* wird vor Aufnahme in eine Firma sogar in Seminaren gelernt (Dunn 2013) und als wichtiges Element für eine reibungslose Kommunikation am Arbeitsplatz angesehen. Ausgeblendet wird dabei, dass *Keigo*-Formen wesentlich mehr Bedeutungszuschreibungen als lediglich ›höflich‹ annehmen können, je nach Kontext und Selbstdarstellung der Sprecher*innen. Sie werden als Indizes für Autorität, Professionalität, oder auch als Marker für Ironie verwendet (Cook 2013; Okamoto & Shibamoto-Smith 2016: 154–173), was jedoch im Japanischunterricht für Lernende oft unzureichend behandelt wird (Gyogi 2015; Heinrich 2005).

Vor diesem Hintergrund ist es spannend zu sehen, wie *Keigo* in dem NHK-Programm sowohl als Zweck als auch als Mittel dient, Japanisch-lernende in die japanische Arbeitswelt und die kommunikativen Normen bzw. Register, die dort vorherrschen, zu sozialisieren.

⁵ *Teineigo* wird hauptsächlich morphologisch mittels Verbalsuffixen enkodiert. Das Set der ›nicht-höflichen‹ Suffixe wird auch *plain style* genannt. Entgegen mancher Beschreibung in Grammatikbüchern werden beide Formen in Interaktionen gemischt (*style shifting*), je nach Kommunikationsstrategie der Sprecher*innen (Jones & Ono 2008).

2.2 Textualisierung und Positionierung

Der Prozess, bei dem diskursive Elemente aus einem interaktionalen Kontext herausgenommen und in einen neuen eingefügt (also re-kontextualisiert) werden, wird *Textualisierung* genannt (Bauman & Briggs 1990; Silverstein & Urban 1996). Die ursprüngliche Definition des Konzepts lautet:

At the heart of the process of decentering discourse is the more fundamental process – *entextualization*. In simple terms, though it is far from simple, it is the process of rendering discourse extractable, of making a stretch of linguistic production into a unit – a *text* – that can be lifted out of its interactional setting. A text, then, from this vantage point, is discourse rendered decontextualizable. Entextualization may well incorporate aspects of context, such that the resultant text carries elements of its history of use within it. (Bauman & Briggs 1990: 73, orig. Hervorh.)

Das Konzept der Textualisierung ist für meine Video-Analyse relevant, da hier ein Ausdruck aus seinem ursprünglichen Äußerungskontext (dem *narrating event* ›Erzählereignis‹, Wortham & Reyes 2015) herausgehoben und sukzessive in Teile des Programms eingefügt und somit re-kontextualisiert und dann zu einem *narrated event* (›erzähltes Ereignis‹) innerhalb eines *narrating event* wird.⁶ Dabei bewerten jedoch gleichzeitig verschiedene Akteure diesen Ausdruck, die Expertise des Lerners und den Personentypus, den dieser Ausdruck indexiert (jemand, der sich ›zu informell‹ ausdrückt), es findet also eine metapragmatische Positionierung (Spitzmüller et al. 2017) auf Basis der emischen Konzeptualisierungen oder Sprachideologien von ›Höflichkeit‹ oder ›angemessener‹ Kommunikation am Arbeitsplatz der L1-Japanischsprecher*innen statt. Soziale Akteure bewerten Objekte, hier z.B. einen bestimmten Ausdruck, positionieren sich zu diesen Objekten und richten sich an ihren Gesprächspartner*innen aus (Du Bois 2007).

⁶ Wichtig zu beachten ist jedoch, dass bei der Textualisierung das extrahierte Element niemals genau wiederholt wird. Bei Videoaufnahmen werden z.B. diskursive Elemente herausgeschnitten und transformiert: Sie werden untertitelt, teilweise neu zusammengesetzt und somit re-kontextualisiert. Textualisierung kann daher auch eine Form der Machtausübung (von Institutionen wie NHK) sein (Park & Bucholtz 2009).

3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die Datensammlung, der Prozess der Kodierung sowie die methodischen Ansätze beschrieben, auf denen sich die anschließende Analyse bewegt.

3.1 Datenmaterial, technisches Vorgehen und Kodierung

Zuerst habe ich mir 21 Folgen des Online-Programms: *Easy Japanese For Work*⁷ angesehen. Die Videos wurden zuerst mit dem Programm *Audials One 11*⁸ aufgenommen, um sie dann in *Atlas.ti*⁹ kodieren zu können. Die Codes wurden zuerst induktiv nach den aufkommenden Themen in den Videos (zum Beispiel ›Evaluierung von kommunikativer Kompetenz‹ oder ›Selbstevaluierung der Lernenden‹) und in einem weiteren Durchlauf in Bezug auf die Konzeptualisierung von ›Höflichkeit‹ in Anlehnung an Fukushima & Haugh (2014) erstellt. Im Verlauf des Kodierungsprozesses habe ich mich dazu entschieden, den Fokus auf eine einzige Folge, nämlich Folge 6 (*Obtaining Permission*) zu legen und diese genauer zu analysieren; zum einen, da die methodischen Zugänge, die im Weiteren noch vorgestellt werden, besser darauf anzuwenden sind, und zum anderen, weil die Folge exemplarisch für das Programm stehen kann, da ›Höflichkeit‹ bei der Ausführung verschiedener Sprechakte eine zentrale Rolle im gesamten Programm einnimmt. Die Transkription der relevanten Stellen orientiert sich an Sacks et al. (1974) und wurde mit dem Programm *f4transkript*¹⁰ vorgenommen und um eine Zeile für multimodale Parameter erweitert.

3.2 Analysemethoden

Die Analyse stützt sich methodisch auf die Diskursanalyse und interaktionale Soziolinguistik und schließt somit auch Multimodalität ein. Ich orientiere mich an Wortham & Reyes (2015), die Diskursanalyse als eine Methode verstehen, um herauszufinden wie die sozialen Aktionen, die Akteure in Interaktion mittels Zeichen konstruieren und sich somit

⁷ <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/easyjapaneseforwork> Abruf: 28.01.2021

⁸ <https://audials.com/de/one> Abruf: 28.01.2021

⁹ <https://atlasti.com/de> Abruf: 28.01.2021

¹⁰ <https://www.audiotranskription.de/f4> Abruf: 28.01.2021

positionieren (oder positioniert werden), hervorgebracht werden. Dabei sind nicht alle Zeichen relevant für die Interpretation der sozialen Handlungen, sondern in der Analyse werden Cluster von Zeichen betrachtet, die zusammenhängend potenziell relevanten Kontext anzeigen. Um relevanten Kontext zu bestimmen, werden bspw. deiktische Ausdrücke, wiedergebende Rede und evaluative indexikalische Zeichen bestimmt (Wortham & Reyes 2015: 11). Um Positionierungen abzuleiten, wird zwischen *narrated events* und *narrating events* unterschieden und es wird analysiert, wie indexikalische Formen konfiguriert werden. Diese Konfigurierung geschieht innerhalb eines einzelnen Sprechereignisses über Textualisierung diskursiver Elemente, das heißt ein Cluster von Zeichen macht in einem Kontext eine bestimmte Interpretation plausibel (Wortham & Reyes 2015: 22-23; 52). In mehreren Sprechereignissen über längere Zeiträume werden diese indexikalischen Zeichen sozial registriert (*enregisterment*, Agha 2007) und soziale Handlungen können dann aus der Verfestigung dieser Zeichenkonfigurationen abgeleitet werden. Die semiotischen Ressourcen, die von Sprecher*innen dafür verwendet werden, heißen in der interaktional-soziolinguistischen Tradition *contextualization cues* (Gumperz 1982) und die meisten von ihnen sind nicht-referenzielle Indizes, also indexikalische Zeichen, und Indikatoren für ein metapragmatisches Bewusstsein im Sprachgebrauch (Verschuere 2004: 61), sie zeigen also ein ›Bewusstsein‹ der Sprecher*innen in Bezug auf sprachliche Handlungen an. Im Japanischen fungieren z.B. Prosodie, Höflichkeitsformen (*Keigo*) und Stilwechsel (*style shifting*) als Kontextualisierungshinweise (Cook 2008). Darüber hinaus nehme ich auch multimodale Parameter wie Gesten, Blickrichtung und visuelle Elemente, speziell Untertitel, mit auf (s. z.B. Bateman et al. 2017; Kress 2010), da diese Zeichen durch Betrachten der Videos verfügbar sind. Handbewegungen sowie Untertitel fungieren in der analysierten Folge zum Beispiel auch als explizite Kontextualisierungshinweise.

4 Analyse der Folge 6: *Obtaining Permission*

Im folgenden Analyseteil wird auf Basis der erörterten Theorien und Methoden bei Folge 6 des Programms *Easy Japanese for Work* der Frage nachgegangen, wie kommunikative Kompetenz und Höflichkeit im Verlauf der Episode mittels Positionierungen konstruiert und (interaktional)

konzeptualisiert werden. Die Analyse wurde auf die Hinleitung zum Rollenspiel, Teilsequenzen des Rollenspiels, die Evaluierung nach dem Rollenspiel durch die Expertinnen und die Abschlussequenz eingegrenzt, da hier am meisten Interaktionen zwischen den Hauptakteuren der Folge beobachtet werden können. Die Blöcke ›Kanji‹ und ›Feierabend/Entspannung‹ werden nicht in die Analyse mit einbezogen. Zu beachten ist, dass durch den mediatisierten Charakter des Formats die Folge an sich schon eine Re-Kontextualisierung, also ein *narrated event* darstellt. In diesem Rahmen werden *narrating events* präsentiert, in denen wiederum *narrated events* eingebettet sind.

4.1 Vor dem Rollenspiel

In dieser Folge geht es um Tran Van Vuong, einen jungen Mann aus Vietnam, der nach Angaben des Programms seit einem Jahr und drei Monaten in Japan lebt und als Ingenieur bei einem Sportgerätehersteller in Tōkyō Angelernt entwirft. Er lernt seit ca. 1,5 Jahren Japanisch und besucht Japanischkurse am Nachmittag. Es wird in den Anfangssequenzen gezeigt, wie er Frühstück in der Firmenkantine isst, an der Radio-Morgengymnastik und an Besprechungen teilnimmt.

Sieben Akteure treten in dem ausgewählten Ausschnitt der Episode 6 in Erscheinung (in den Transkripten, sortiert nach ihrem Auftritt, s. Tabelle 2).

Tab. 2: Akteure in Folge 6.

E	Erzähler
TVV	Tran Van Vuong, Ingenieur bei einer Sportgerätefirma und Protagonist von Episode 6
MW	Masanori Watanabe, Manager (<i>kachō</i> ›Sektionsleiter‹), Vorgesetzter von TVV
KB	Kaneko- <i>buchō</i> (›Abteilungsleiter‹) im Rollenspiel, Vorgesetzter von TVV
AK	Aya Kondoh (Expertin für Business-Japanisch)
RJ	Ruth Jarman (Expertin für die japanische Arbeitswelt)
TT	Toshiaki Tsumuraya (<i>Human Resource Department</i>), Vorgesetzter von TVV

Erzähler mit *polite* kontrastiert, der in Zeile 6 die rhetorische Frage stellt, wie TVV sein Japanisch höflicher machen könne und somit die Agenda für die Folge und die Instruktion festlegt.

In den nächsten Minuten werden verschiedene Aktivitäten vorgestellt, bevor TVV und sein Vorgesetzter Masanori Watanabe (MW) bei einem Meeting mit Kolleg*innen präsentiert werden. Die Szenen des Gesprächs laufen während der Erzähler kommentiert. Der folgende Ausschnitt zeigt MW wie er ein vergangenes Ereignis, in dem der Ausdruck *daijoubu desu ka* von TVV verwendet wurde, rekapituliert.

Ausschnitt 2 (5:06–5:31): ›Ist es OK an diesem Tag Urlaub zu nehmen?‹

[Gespräch während des Meetings wird gezeigt]

1 E: Vuong-san has been studying Japanese for a year
2 and a half. He's improving.
3 (.03)

[Fokus auf TVV, herauszoomen]

4 But when he seeks permission (.)

[Fokus auf MW und Kollegen]

5 his manners are no:t quite good enough.
(.03)

[Vollbild MW]

6 MW: nenkyuu (.) shūtoku no kyoka o morau toki ni, (.01)
›Wenn er die Bewilligung für den Jahresurlaub bekommen möchte ...‹
7 → nenkyuu (.) kono hi (.) > daijoubu desu ka < tte (.)
›... »ist es OK an diesem Tag Urlaub zu nehmen?« ...‹
8 kikareru koto ga (.) aru n desu(hh) kedo,
›... wurde ich [von ihm] schon mal gefragt.‹
(MW hebt die Hand)
9 > meue no kata toka ni taishite toka
10 tte yuu toki ni wa,<
›Wenn man mit Vorgesetzten (Leuten, die über einem stehen) spricht, ...‹
11 (.) ma sono hyoogen wa
›... [sollte man] diesen Ausdruck ...‹
(MW senkt und hebt den Kopf)
12 → (.) moo sykoshi nihongo rashiku
13 °koo° kaeta hoo ga ii na
›... so ein bisschen Japanischer machen, ...‹

14

tte yuu fuu ni omotte orimasu.
 ›... denke ich.‹

Der Erzähler räumt ein, dass sich TVVs Japanisch stetig verbessert, allerdings bewertet er seine Expertise bei einer bestimmten Art von Sprechakt (Erlaubnis einholen) negativ, wieder hervorgehoben durch Betonung. Er evoziert eine moralische Dimension, indem er beschreibt, dass TVVs ›Manieren nicht gut genug seien‹ (Z. 4–5). Dies ist die Einleitung für ein Sprechereignis, in dem TVVs Vorgesetzter MW im Narrativ TVVs Sprachgebrauch beschreibt (ein *narrated event*, Z. 6–7), bewertet, und eine Verbesserung empfiehlt (Z. 6–13). Der Kontext wird hier mit dem Quotativ-Marker *tte* (umgangssprachliche Form von *to*) relevant gemacht, indem MW die Situation beschreibt (TVVs Anliegen, eine Bewilligung für den Jahresurlaub einzuholen) und die Aussage von TVV in Form von wiedergebender Rede markiert. Das Sprechtempo bei *daijoubu desu ka* ist dabei erhöht. Der Ausdruck ist hier wieder in einen neuen Kontext (wiedergebende Rede bzw. Narration) eingebettet.

MW geht dann dazu über, TVVs Ausdruckswahl zu bewerten. Er drückt seine Meinung aus, dass man gegenüber Vorgesetzten (*meue no kata*, Z. 9) eine andere Wortwahl anstreben sollte. *Meue no kata* wird gestisch mit einer leichten Handhebung unterstrichen. Die Geste zeigt ikonisch eine übergeordnete Stellung in der Hierarchie einer Firma an.¹¹

MW empfiehlt, dass der Ausdruck ›Japanischer‹ (*nihongo rashiku*) gemacht werden soll – und zwar in einer explizit sprachlichen Dimension. Das mit ›Japanisch‹ übersetzte *nihongo* bezeichnet die japanische Sprache (anders als *nihon* ›Japan‹). Dies impliziert, dass TVVs Frage *daijoubu desu ka* zumindest in diesem Kontext nicht ›Japanisch‹ (aus der Sicht eines vermutlichen L1-Sprechers) ist, obwohl der Ausdruck ›grammatisch angemessen‹ ist. Daraus lässt sich ableiten, dass hier eher der Gebrauch an sich problematisch ist, d.h. dass der Ausdruck als pragmatisch nicht angemessen bewertet wird. MW positioniert sich somit gegenüber TVV, der hierarchisch unter ihm arbeitet, und dessen kommunikativer Kompetenz. Der Gebrauch von *daijoubu desu ka* indexiert einen Personentypus, der sich nicht ›angemessen höflich‹ gegenüber einer vorgesetzten Person bei der Ausführung des Sprechakts ›Erlaubnis einholen‹ ausdrückt.

¹¹ *Meue* setzt sich aus *me* ›Auge‹ und *ue* ›oben‹ zusammen. Diese Zusammensetzung enthält also schon eine spatiale Komponente.

4.2 Während des Rollenspiels

Nach MWs Evaluierung beginnt das Rollenspiel, in dem TVV die Aufgabe hat, seinen Vorgesetzten zu bitten, trotz unerledigter Arbeit früher gehen zu dürfen, da er um Halb Drei zu seinem Japanischkurs müsse.

Nachdem TVV seinen Vorgesetzten im Rollenspiel (*Kaneko-buchō*) bittet, früher gehen zu dürfen, springt der Erzähler wieder ins Geschehen ein.

Ausschnitt 3 (6:32–6:44): ›Vuong-san was too causal.‹

- ((TVV blickt zum Vorgesetzten))
- 1 TVV: < ashita tsugi shigoto (.) o > shi^omasu^o
 ›Ich mache die Arbeit morgen.‹
- 2 → daijōobu desu ka?
 ›Ist das OK?‹
 (.02)
- [Bild gestoppt]
- 3 E: → Ye:s, Vuong-san was too:: casual.

TVV drückt etwas stockend aus, dass er die Arbeit am folgenden Tag erledigen möchte und fragt, ob dies OK sei. Das Bild wird gestoppt und der Erzähler bewertet diese Art der Fragestellung als *too casual*. Das *yes* des Erzählers präsupponiert die Erwartung, dass sich TVV zu informell ausdrücken wird, wie in den Vorsequenzen zum Rollenspiel (z.B. Ausschnitt 1) schon angedeutet wurde.



Abb.1: OK?

Das gestoppte Bild (6:38) ist untertitelt mit TVVs Worten (Z. 1–2) in Hiragana und einer englischen Übersetzung. Seine Worte sind als Untertitel re-kontextualisiert. Der Ausdruck *daijoobu desu ka* sowie die englische Übersetzung *OK?* sind in Rot geschrieben, während die restliche Schrift weiß ist. Rot ist hier ein Index für ›falsch‹. Die rote Schriftfarbe wird über das gesamte Format hinweg verwendet, um Ausdrücke als ›falsch‹ zu kennzeichnen. Dies macht die Farbe als einen Kontextualisierungshinweis erkennbar und die damit gekennzeichneten Ausdrücke als ›falsch‹ interpretierbar für die Betrachter*innen des Programms. Die Interpretation wird durch die sich unmittelbar anschließende explizite Bewertung des Erzählers verfestigt. Vom Erzähler neu eingeführte Ausdrücke hingegen werden grün und somit als ›korrekt‹ gekennzeichnet.

Als sich TVV offiziell von seinem Vorgesetzten im Rollenspiel verabschiedet, um zum Japanischunterricht aufzubrechen, wird seine Wortwahl positiv evaluiert.

Ausschnitt 4 (7:11–7:25): ›A very polite phrase.‹

- | | | | |
|---|------|---|--|
| 1 | TVV: | | ima wa nihongo gakkoo (.) ni e: ika- ik- |
| 2 | | | ika: sete itadakimasu.
›Ich erlaube mir nun, zum Japanischunterricht zu hm ge- g- gehen.‹ |
| 3 | TVV: | | [((verneigt sich)) |
| 4 | KB: | | [a:. ii yo.
›Ah. Okay.‹
[Bild gestoppt, hereinzoomen] |
| 5 | E: | → | ikasete itadakimasu. (.) that was a <u>ve:ry</u> |
| 6 | | | polite phrase. |

TVV äußert mit einigen Zögerungen *ikasete itadakimasu* (›ich erlaube mir zu gehen‹) in einer Kausativ-Konstruktion mit der *Kenjōgo*-Form für ›bekommen‹ (*itadaku*), die eine besondere Bescheidenheit ausdrückt, was jedoch wiederum in manchen Lehrbüchern für *Keigo* als »exzessive«, als »übertrieben höfliche« *Keigo*-Form beschrieben wird (Okamoto & Shibamoto-Smith 2016: 148). Nichtsdestotrotz haben Kausativ-*itadakimasu*-Konstruktionen einen formelhaften Charakter angenommen und sind relativ häufig zu hören.

- (2) *ik-ase-te* *itadaki-mas-u*
 gehen-KAUS-TE bekommen.KJG-TNG-NOPST
 ›Ich erlaube mir zu gehen.‹

Der Vorgesetzte KB benutzt keine Adressat- oder Referent-Höflichkeitsformen, sondern nur die *plain form*, somit positioniert er sich durch seinen Sprachgebrauch als eine Person in einer hierarchisch höheren Stellung. Der Erzähler wiederholt den Ausdruck *ikasete itadakimasu* und bewertet ihn als »sehr höflich« (Z. 5–6). In den Untertiteln sind die Hiragana für *ikasete itadakimasu* in grün dargestellt, was also einen »angemessenen« Ausdruck indexiert. Man sieht, dass TVV sprachlich in der Lage ist, zumindest formelhafte Höflichkeitsformen zu verwenden. Dieses Element seines sprachlichen Repertoires wird vom Erzähler und der visuell-textuellen Markierung unmittelbar positiv bewertet.

4.3 Nach dem Rollenspiel

Unmittelbar nach dem Rollenspiel gibt es eine erste Evaluierungssequenz. TVV evaluiert seine sprachliche Performanz im Rollenspiel (das *narrated event*) und sagt, dass er viele Fehler gemacht habe. Der Erzähler leitet über zur ersten Evaluierung der Expertinnen, die TVV begrüßen. RJ holt erneut eine Selbstevaluierung von TVV ein. TVV räumt selbstkritisch ein, dass er »höfliche« und »nicht höfliche« Ausdrücke benutzt hat (Z. 8–9). Möglicherweise spielt er damit auch auf die Evaluierungen der anderen Akteure im Vorfeld an. Er spezifiziert jedoch nicht, welche Ausdrücke er genau meint. Während des Rollenspiels hat er durchgängig *Teineigo* (Adressat-Höflichkeitsformen) und, wie in Ausschnitt 4 gezeigt, auch *Kenjōgo* gegenüber seinem Vorgesetzten und Kollegen verwendet. Es erscheint so, dass sich TVV bewusst ist, dass »Höflichkeit« durch verschiedene sprachliche Ressourcen, die über morphologische Konfigurierungen hinausgehen, ausgedrückt wird. »Höflichkeit« konzeptualisiert er hier explizit mit dem Adjektiv »höflich« (*teenee*).

Ausschnitt 5 (7:42–8:10): Erste Evaluierung des Rollenspiels.

((TVV lacht))

1 TVV: → machigaeta tokoro wa ippai at()

- 2 E: *»Ich habe viele Fehler gemacht.«*
 What do the experts think?
 [neue Szene, TVV setzt sich hin]
 [((RJ klatscht))
- 3 RJ: [otsukaresama deshita::::!!
»Gut gemacht!«
- 4 AK: [((AK klatscht))
- 5 RJ: ano yatte:, =
»Du hast es gemacht [das Rollenspiel] ...«
- 6 TVV: =°hai.°
»Ja.«
- 7 RJ: doo deshita ka?
»Wie war es?«
- 8 TVV: → m::: °demo° chotto e: teenee: (.) teenee kotoba (.)
 9 → teenee ja nai kotoba wa hanashimashita.
»Hmm, ich habe höfliche, höfliche Worte und nicht höfliche Worte gesagt.«
- 10 AK: nihongo gakko ni (.) ikanakereba naranai koto=
»Dass du zum Japanischunterricht musst, ...«
- 11 TVV: =hai.=
»Ja.«
- 12 AK: =soshite, shigoto ga dekinai koto, (.)
»... und dass du die Arbeit nicht machen kannst, ...«
- 13 nijihan ni denakereba ikenai koto, (.) nado
»... dass du um Halb Drei gehen musst usw. ... «
- 14 riyuu ga yoku wakarimashita yo.
»... deine Gründe hat man gut verstanden.«
- 15 (→) zentai toshite komyunikeeshon wa yoku
- 16 (→) toreteita to omoimasu.
»Insgesamt konntest du gut kommunizieren, denke ich.«

AK hebt zuerst die positiven Aspekte von TVVs Darbietung hervor und bewertet seine Interaktion und Kommunikation positiv (Z. 10–16). Erst in der nächsten Sequenz geht sie dazu über, TVVs Ausdruck *daijoubu desu* (>das ist OK<) zu bewerten und eine Alternative vorzuschlagen, die letztendlich zum Schlüsselausdruck dieser Folge führt.

Ausschnitt 6 (8:45–9:18): Zweite Evaluierung des Rollenspiels.

- 1 AK: → e sorekara vong-sanwa, †daijoobu desu (.)
 >Und *Vuong-san*, »daijoobu desu« ...<
 2 → to yuu: kotoba o nankai ka tsukatteimashita ne?
 >... *den Ausdruck hast du mehrmals benutzt, oder?*<
 3 TVV: ((lacht))
 4 AK: oboetemasu ka?
 >Erinnerst du dich?<
 5 TVV: hai. oboetema [(shita).
 >Ja, ich erinnere mich.<
 6 AK: [hai. †buchoo ni taishite:,
 >Ja. *Gegenüber dem Abteilungsleiter* ...<
 7 TVV: hai.
 >Ja.<
 8 AK: °e° koo yuu koto o itteimashita.
 >... *hast du das gesagt:* <
 9 → < ashita (.) tsugi shigoto shimasu. >
 > »morgen, nächst, mache ich die Arbeit ...« <
 10 TVV: [hai.
 >Ja.<
 11 AK: → [daijoobu desu ka?
 > »Ist das OK?« <
 12 TVV: hai. d- hai saki hanashimashita.
 >Ja, ja, das habe ich vorhin gesagt.<
 13 AK: soo desu ne. (.) sono toki wa, buchoo wa
 >Genau, dann ... denn der Abteilungsleiter ...<
 ((AK hebt die Hand))
 14 → meue no hito desu. [(.)] kara ashita (.)
 > ... *ist jemand, der über einem steht:* »ashita ... <
 16 TVV: [hm.]
 15 AK: → kono shigoto o shite mo yoroshii deshoo ka.
 > »... *kono shigoto o shite mo yoroshii deshoo ka*« [darf ich diese Arbeit
 morgen erledigen?]<
 17 TVV: (hai soo desu ka) °hai.°
 >Ja, ist das so, ja.<
 18 AK: → ano teenee ni kyoka o toru koto ga dekimasu.
 >So kannst du höflich um Erlaubnis bitten.<

- 19 TVV: hai. [°wakarimashita.°
 >Ja, verstanden.<
- 20 AK: [(hh)hai.
 >Ja.<
- 21 TVV: yoroshii deshoo ka.
 >>yoroshii deshoo ka« [ist es in Ordnung?]<
 ((AK nickt))
- 22 AK: [hai.
 >Ja.<
- 23 RJ: [((RJ nickt))

In Ausschnitt 6 sagt AK, dass TVV den Ausdruck *daijoobu desu* mehrmals benutzt (*nankai ka*) hat (Z. 1–2). Ihre Intonation geht bei der Äußerung nach oben, was dem Ausdruck eine Intensivierung verleiht und darüber hinaus ist er als wiedergebende Rede mit der Quotativ-Partikel *to* gekennzeichnet. In dem Ausschnitt des Rollenspiels, den man sehen kann, hat TVV diesen Ausdruck aber nur ein einziges Mal in Form einer Frage verwendet (in der Szene, die direkt vom Erzähler bewertet wurde). Dies mag daraus entstanden sein, dass Szenen geschnitten wurden. Die Rahmung zusammen mit den Evaluierungen (*narrated events*) des Erzählers machen aus dieser Szene ein Muster, welches nunmehr die kritische Bewertung von Tran Van Vuongs sprachlichen Fähigkeiten als soziale Handlungen verfestigt. Durch die von AK vorgebrachte Quantifizierung wird jedenfalls die >Unangemessenheit< des Ausdrucks hervorgehoben, was auch durch AKs weitere Positionierungen deutlich wird.

Sie zitiert wörtlich TVVs Ausdruck gegenüber KB aus dem Rollenspiel (Z. 8–9), der schon vom Erzähler als *too casual* bewertet wurde. Wieder sind der Ausdruck und die englische Übersetzung in Rot. AK trägt weiterhin zum Prozess der Textualisierung bei: Sie nimmt den Ausdruck aus den relevanten Stellen im Rollenspiel heraus und fügt sie in ihren evaluativen (metapragmatischen) Diskurs über die Performanz des Rollenspiels ein. Die Sequenz ist also als Weiterführung von ihrer Positionierung zum *narrated event* und TVVs Performanz zu verstehen.

Daraufhin empfiehlt sie einen anderen Ausdruck, um höflich nach Erlaubnis zu fragen. Als Grund gibt sie an, dass der *buchoo* (Abteilungsleiter, steht hierarchisch normalerweise über einem *kachoo*) eine Person ist, die über einem Arbeiter wie TVV steht (*meue no hito*). Wie schon MW in Ausschnitt 2, unterstreicht sie die Äußerung mit einer Geste, und zwar hebt

sie ihre Hand, was wieder ikonisch eine hierarchisch höhere Position innerhalb der Firma anzeigt. Sie empfiehlt den Ausdruck *ashita kono shigoto o shite mo yoroshii deshoo ka* als höflichere Variante, die TVV gegenüber seinen Vorgesetzten verwenden kann.

- (3) *ashita* *kono* *shigoto=o* *shi-te=mo*
 morgen diese Arbeit=ACC machen-TE=P
yoroshi-i *desh-oo* *ka*
 gut.TNG-NOPST sein.TNG-SUP QP
 ›Darf ich diese Arbeit [wohl] auch morgen erledigen?‹

Statt *daijoubu* wählt AK hier *yoroshii* (was eine ›höfliche‹ Entsprechung zu dem Adjektiv *ii* ›gut‹ ist) gefolgt von dem epistemischen Stance-Marker *deshoo* (Cook 2012), anstatt der indikativen Form *desu*. Da *deshoo* eine Vermutung oder Wahrscheinlichkeit ausdrückt, wird es in einer Frage als höflicher empfunden und hat die interaktionale Funktion, eine zustimmende Ausrichtung (*alignment*) vom Gegenüber einzufordern (Kaneyasu 2020).

AK fügt hinzu, dass man mit diesem Ausdruck höflich um Erlaubnis bitten kann (Z. 17). Wieder wird hier das Adjektiv *teenee* (mit Betonung) gebraucht, um sprachliche Kommunikation (in diesem Fall einen bestimmten Sprechakt) zu beschreiben. Dies ist der Anfang der Konstruktion *yoroshii deshoo ka* als indexikalischem Ausdruck, dessen Interpretation als höfliche Form der Bitte um Erlaubnis etabliert wird. Dies geschieht durch die metapragmatische Beschreibung, die der Einführung dieses Ausdrucks folgt. *Teenee (polite)* vs. *casual* ist in dem ganzen Programm indexikalisch für die verschiedenen Sprechereignisse und die Bewertungen der kommunikativen Handlungen in den *narrated events*.

Nach Einführung übt AK den Ausdruck mit TVV ein und stellt danach den Schlüsselausdruck für Folge 6 ein, der auch eingeübt wird.

- (4) *o-saki=ni* *shitsuree* *shi-te=mo*
 BKG-vorher=P Unhöflichkeit machen-TE=P
yoroshi-i *desh-oo* *ka*
 gut.TNG-NOPST sein-SUP QP
 ›Ist es in Ordnung, wenn ich früher gehe?‹

4.4 Abschlussszene

In der letzten Einstellung äußert sich Toshiaki Tsumuraya, ein weiterer Vorgesetzter von TVV, aus der Personalabteilung zu der neu eingeführten Konstruktion und bewertet sie.

Ausschnitt 7 (14:31–14:55): »Es klingt höflicher.«

- [Kamera ist auf TT fokussiert, TVV ist links am Rand zu sehen]
- 1 TT: yappari yoroshii deshoo ka (.) tto
 ›Ja, wenn man »yoroshii deshoo ka« ... ‹
- 2 → e:: kikareta hoo ga ma teenee ni kikoeru node
 ›... hört, nun, es klingt höflicher.‹
- 3 → ee:: yori shigoto ga sumuuzu ni nat^otari,^o
 ›Die Arbeit geht leichter von der Hand.‹
 ((TT hebt Hände zu sich))
- 4 → > ma < kiku gawa mo,
 ›Der/die Hörer*in ...‹
- 5 → hijoo ni ano: (.) ma kimochi ga ii to yuu ka,
 ›... fühlt sich, hm, sehr gut.‹
- 6 a:: soo yuu kimochi ni naru to omoimasu node
 ›Er/sie wird sich gut fühlen, denke ich.‹
- 7 → zehi yoroshii deshoo ka o
 ›Deshalb sollte man besser »yoroshii deshoo ka« ...‹
 [Kamera zoomt zurück, TVV ist neben TT zu sehen]
 ((TT wendet den Blick zu TVV))
- 8 → tsukatte i↑tadaita hoo ga (.)
 ›... verwenden, ...‹
- 9 → i↑i no ka na to (.) omoimasu.
 ›... denke ich.‹
 ((TVV senkt Blick))
- 10 TVV: hai.=
 ›Ja.‹
- 11 TT: =hai.=
 ›Ja.‹
- 12 TVV: =oboemasu ne.
 ›Ich werde es mir merken.‹
 ((TT nickt))

- 13 TT: daijoobu deshoo ka.
 ›[Ist wohl] alles OK?‹
- 14 TVV: ((nickt))
- 15 TT: yoroshii deshoo ka.
 ›Ist das in Ordnung?‹
 ((TVV: seichtes Nicken)) ((lächelt))
- 16 TVV: daijoobu desu.
 ›Ist OK.‹
 [((TT lacht))
- 17 TT: daijoobu desu.
 ›Ist OK.‹
- 18 TVV: [((TVV lacht))
 ((beide lachen, wenden den Blick in die Kamera))

Der Ausdruck *yoroshii deshoo ka* ist in wiedergebender Rede mit der Quotativ-Partikel *tto* markiert. Das Element wurde aus der Szene mit den Expertinnen herausgenommen und wird nun hier weiter bewertet. Die diskursive Sequenz über den Ausdruck *yoroshii deshoo ka* als Index für eine Person, die sich ›angemessen und höflich‹ gegenüber Vorgesetzten ausdrückt, unterliegt nun auch dem Prozess der Textualisierung. Die Bewertung erfolgt unter Verwendung mehrerer evaluativer indexikalischer Ausdrücke im Hinblick auf drei Aspekte: (1) Klang (*teenee ni kikoeru* ›es klingt höflich‹), (2) Performanz bzw. Nutzbringung für die Arbeit (*shigoto ga sumuuzu ni nattari* ›die Arbeit geht leichter von der Hand‹), was einen Wandlungsprozess im öffentlichen Bewusstsein von *Keigo* als Indikator für ›Ehrerbietung‹ hin zu *Keigo* als Mittel für eine reibungslose Kommunikation reflektiert (Carroll 2005), (3) und eine affektive Komponente (*kimochi ga ii*, d.h. der/die Hörer*in fühlt sich gut, wenn er/sie den Ausdruck hört) (Z. 1–5). Seine Geste bei *kiku gawa* (›der/die Hörer*in‹) beschreibt eine Handhebung zu sich selbst, wodurch er sich selbst als Hörer positioniert.

In diesem Abschnitt sticht besonders TTs Gebrauch der *Kenjōgo*-Form *itadaku* (›bekommen‹) hervor (Z. 8), die nach der in Kapitel 2 vorgestellten *Keigo*-Taxonomie die ›Bescheidenheit‹ des Sprechers/der Sprecherin gegenüber ›höhergestellten‹ Personen indexiert. Sie ist darüber hinaus mit einer steigend-fallenden Intonationskontur intensiviert.

- | | | | | |
|-----|-------------------|----------------|-------------|------------------|
| (5) | <i>yoroshi-i</i> | <i>desh-oo</i> | <i>ka=o</i> | <i>tsukat-te</i> |
| | gut.TNG-NOPST | sein-SUP | QP=AKK | benutzen-TE |
| | <i>itadai-ta</i> | <i>hoo=ga</i> | <i>i-i</i> | |
| | bekommen.KJG-PAST | Richtung=P | gut-NOPST | |
- ›Es ist besser, *yoroshii deshoo ka* zu benutzen.«

TT positioniert sich mit Gebrauch dieser Form als ›bescheiden‹, und schwächt somit seine Empfehlung an TVV ab, *yoroshii deshoo ka* anstatt *daijoobu desu ka* zu verwenden. Diese ›bescheidene Empfehlung‹ könnte allerdings auch an die unbekannten Zuschauer*innen des Programms gerichtet sein. Mit seinen Äußerungen bis Zeile 5 legt er seine Konzeptualisierung der Qualitäten dieses neu eingeführten Ausdrucks dar. Diese Aussagen adressiert er an eine breitere Zuhörerschaft, da sein Blick in die Kamera gerichtet ist. Seine darauffolgende Empfehlung, den Ausdruck zu verwenden, richtet sich jedoch wohl auch direkt an TVV, da er seinen Blick auf TVV richtet, um eine Reaktion zu elizitieren (Z. 8). TVV sagt, dass er sich den Ausdruck merken wird, woraufhin TT erneut eine Bestätigung dieser Aussage einholt. Er mischt in seiner Frage *daijoobu* (›OK‹) mit dem epistemischen Stance-Marker *deshoo* und substituiert in seinem darauffolgenden Turn *daijoobu* durch den in der Folge neu eingeführten Ausdruck *yoroshii* (Z. 13 & 15). TVV erwidert daraufhin den im Verlauf der Episode immer wieder bewerteten Ausdruck *daijoobu desu*, der von TT wiederholt wird (Z. 16–17). Beide fangen an zu lachen und damit endet die Folge.

Für TVVs Wahl dieses Ausdrucks sind hier verschiedene Interpretationsmöglichkeiten denkbar. Er könnte es ironisch meinen, oder auch Resistenz gegenüber dem für ihn neuen höflichen Ausdruck zeigen. Es wäre auch möglich, dass er die ihm im Verlauf des Programms zugesprochene (oder sogar geskriptete) Rolle durch den Gebrauch annimmt, sich also als jemand, der ›zu *casual*‹ mit seinen Vorgesetzten spricht, positioniert. Interessanterweise ist *daijoobu desu* hier nun grün untertitelt, was indexiert, dass der Ausdruck in diesem Kontext als pragmatisch ›angemessen‹ betrachtet wird. Dies ist zugleich der Abschluss des innerhalb der Folge beobachtbaren oder zurückverfolgbaren Prozesses der Textualisierung. Die abschließende Bewertung durch die Macher des Programms geht in eine ›humorvolle‹ Richtung und der Ausdruck *daijoobu desu* indexiert TVVs Sprachstil. Dieser ›humorvolle‹ Abschluss hinterlässt einen positiven Eindruck der Folge, wenngleich TVVs Sprachgebrauch

innerhalb der Folge von den verschiedenen Akteuren einer intensiven Reglementierung unterworfen wird.

5 Diskussion

Die Analyse hat gezeigt, wie *daijoo bu desu (ka)* durch die Positionierungen der Akteure im Programm zu einem indexikalischen Ausdruck textualisiert und bewertet wird und wie – damit zusammenhängend – die kommunikative Kompetenz des Lernalers TVV konstruiert und ›Höflichkeit‹ dargestellt werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse genauer diskutiert.

5.1 Ko-Konstruktion von kommunikativer Kompetenz

Die Positionen der Akteure im Programm konstruieren ein Bild von TVVs kommunikativer Kompetenz. Das Hauptaugenmerk liegt in dieser Folge auf der Bewertung eines bestimmten Sprechakts und wie man diesen ›höflich‹ ausführen kann. Durch die Ausschnitte wurde ersichtlich, dass kommunikative Kompetenz nicht allein im Lernaler liegt. Wie die analysierten Beispiele zeigen, entspringt sie viel eher aus der Verschränkung der körperlichen, multimodalen, und intersubjektiven Interaktionen der Akteure im Verlauf des Programmes (Kataoka et al. 2013). Der Erzähler nimmt dabei die Rolle eines kontinuierlichen Bewerter ein, der auf einer narrativen Ebene über den dargestellten Geschehnissen im Programm steht. Die Vorgesetzten MW und TT verweisen jeweils auf die Notwendigkeit, den Sprechakt ›höflicher‹ zu machen. RJ und besonders AK bewerten TVVs Performanz im Rollenspiel und sind aktiv an Instruktion und expliziter Sprachsozialisation in Form von metapragmatischen Äußerungen beteiligt. Letztlich bewertet TVV auch selbst seine Performanz und verweist dabei auf das Konstrukt von ›Höflichkeit‹.

Multimodale Parameter tragen zur Konstruktion von kommunikativer Kompetenz bei. Besonders Gesten und Blickrichtungen zeigen an, wie sich die Sprecher*innen zu ihrem Gegenüber und dem Inhalt des Gesagten positionieren. Hinzu kommt die Untertitelung und technische Gestaltung des Programms (z.B. farbliche Markierung von bestimmten Ausdrücken und Standbilder), die als Kontextualisierungshinweise die Interpretation bei den Zuschauer*innen anleiten. Kommunikative Kompetenz entspringt also aus

einem komplexen Zusammenspiel der beobachtbaren Interaktionen in dem Programm, der Aufbereitung und Bearbeitung der Szenen, sowie auch der ungewissen Interpretationsvorgänge derjenigen, die sich das Programm im Internet ansehen. Ihre Konstruktion durch die Akteure wird transparent gemacht durch den Prozess der Textualisierung, indem ein diskursives Element mit dem zentralen Ausdruck *daijoubu desu (ka)* extrahiert, bewertet und mit einem anderen Element, einem Teil des Schlüsselausdrucks (*yoroshii deshou ka*) kontrastiert wird.

Der kurze Ausschnitt des Prozesses von TVVs sprachlicher Sozialisation geschieht über mehrere ausschlaggebende Ereignisse oder ›Schlüsselszenen‹ (Wortham 2005; Wortham & Reyes 2015), die durch die erzähltechnischen Rahmungen und Bewertungen konstruiert werden; angefangen von MWs Kommentaren zu Beginn des Programms, über das Rollenspiel, die Bewertung des Rollenspiels, und der abschließende Bewertung und dem Kommentar von TT.

5.2 ›Höflichkeit‹ am Arbeitsplatz

›Höflichkeit‹ wird im Verlauf der Folge immer wieder als besonders wichtiges Element in der Interaktion zwischen dem Japanischlerner und seinen Vorgesetzten und besonders bei der Ausführung des Sprechakts ›Erlaubnis einholen‹ hervorgehoben. Das ›saloppe‹ *daijoubu* wird durch das ›förmliche‹ *yoroshii* ersetzt (Ausschnitt 6), die Modalform von *desu (deshoo)*, wird als zusätzliche Ressource für ›Höflichkeit‹ eingeführt und TVVs Gebrauch von einer ›äußerst höflichen‹ *Kenjōgo*-Konstruktion wird gelobt (Ausschnitt 4).

Insgesamt erweckt das Programm den Anschein, dass ›Höflichkeit‹, oder besser gesagt Formen, die nach normativen Gesichtspunkten ›Höflichkeit‹ indexieren, ein Mittel sind um im japanischen Arbeitsumfeld zurechtzukommen und erfolgreich zu sein. Die mit *Keigo* verbundenen Machtasymmetrien und Hierarchien in japanischen Firmen werden verdeutlicht und es wird gezeigt, welches Register sich Lernende des Japanischen aneignen müssen, um effektiv am Arbeitsplatz kommunizieren zu können. *Keigo* indexiert also den Personentypus eines Firmenangestellten, der versiert im Umgang mit den kommunikativen Normen am Arbeitsplatz ist. TVV als sozialem Akteur und Neuling in der Firma obliegt es, sich an diesem Personentypus auszurichten. Die soziale Hierarchie in japanischen

Firmen wird in den Konversationen auch durch Ausdrücke wie *meue no hito/kata* und entsprechender (ikonischer) Gestik verdeutlicht (Ausschnitte 2 & 6).

Dagegen wird *style shifting* bzw. der Mix aus *plain* und *polite style* nicht weiter beachtet oder bewusst ausgelassen, obwohl dies jedoch am japanischen Arbeitsplatz durchaus Praxis ist, wie Cook & Shibamoto-Smith (2018), Jones & Ono (2008) und Moody (2014a, 2018) zeigen. Die Sozialisationsrichtung scheint hier einwegig zu sein: Die Protagonist*innen müssen (oder wollen) lernen und sich an den normativen Vorstellungen von ›Höflichkeit‹ am japanischen Arbeitsplatz ausrichten. Dass es auch viele andere Faktoren und Situationen (z.B. mit gleichgestellten Kolleg*innen) gibt, wie am Arbeitsplatz zwischenmenschlich interagiert wird, und dass diese ein anderes sprachliches Repertoire fordern, wird in den Videos ausgeblendet.¹²

5.3 Limitationen: Technik und Produktionsformat

Die Prozesse der Textualisierung sind eng mit technischen Werkzeugen verflochten. Der Aufbau der in dieser Arbeit analysierten Folge, die Zusammenschnitte und das Einfügen von Kommentaren verstärken die Möglichkeiten der De- und Re-Kontextualisierbarkeit von diskursiven Elementen. Gerade auf Grund dieser technischen Mittel muss man das Programm selbst als ein *narrated event* verstehen, welches den Prozess der Textualisierung abbildet. Der Partizipationsrahmen, d.h. welche Gruppe von Sprecher*innen Sprechereignisse aufnimmt, und das Produktionsformat innerhalb der szenisch dargestellten Ereignisse lassen sich nicht rekonstruieren. Dazu sind auch die Rollen und Positionen des Erzählers und der Produzent*innen des Programms (z.B. wer verantwortlich für das Einfügen der Untertitel ist) unklar. Der Erzähler fungiert hier zumindest als *animator*, aber möglicherweise nicht als *author*, oder gar *principal* (Goffman 1981: 144–145), dessen Meinung wiedergegeben wird. *Principal* und *author* hinter den Aussagen und Bewertungen des Erzählers sowie der Bewertungen durch die textuellen Mittel bleiben im Dunkeln und lassen sich

¹² Auf ›umgangssprachliche‹ Register wird jedoch in den kurzen *After 5*-Sequenzen am Schluss mancher Folgen eingegangen.

nicht aus den Szenen dieser Folge analytisch ableiten.¹³ Sie haben, wie in der Analyse aufgezeigt, jedoch Einfluss auf die Konstruktion von TVVs kommunikativer Kompetenz und dem Bild, welches den Zuschauer*innen vermittelt wird.

6 Fazit

Im Verlauf von Folge 6 des Lernprogramms wurde eingeführt, wie man bei einer übergeordneten Person höflich um Erlaubnis bitten kann. Tran Van Vuong, der Protagonist der Folge, wurde dabei begleitet, wie er sich sprachlich durch ein Rollenspiel, in dem er seinen Chef um Erlaubnis bitten muss, früher gehen zu dürfen, manövriert.

Im Programm steht der ›informelle‹ Ausdruck *daijoubu desu (ka)* im Zentrum, der zu einem indexikalischen Zeichen für TVVs Stil wird und um den sich Evaluierungen von ›Höflichkeit‹ und Verbesserungsvorschläge drehen. Verschiedene Akteure treten in Erscheinung und bewerten den Ausdruck, das diskursive Element wird sukzessive textualisiert. Die Bewertungen und Konstruktionen finden vor, während und nach dem Rollenspiel sowie in der Abschlussequenz statt. Die Akteure sind der Erzähler, TVVs Vorgesetzte Masanori Watanabe und Toshiaki Tsumuraya, die Expertinnen Aya Kondoh und Ruth Jarman und letztlich TVV selbst. Die Konstruktion von TVVs kommunikativer Kompetenz wird dabei von den verschiedenen Akteuren durch multimodale Interaktionen ko-konstruiert. Wiedergebende Rede, Intonationsmuster, Gesten und filmtechnische Ressourcen wie Untertitel fungieren dabei als Kontextualisierungshinweise, mit denen die Akteure die Bedeutung ihrer Nachrichten signalisieren.

Die Ko-Konstruktion erfolgt über Positionierungen der Sprecher*innen im *narrating event* gegenüber vorheriger Instanzen von TVVs Sprachgebrauch (*narrated events*). Die Positionierungen sind jederzeit expliziter, metapragmatischer Natur, da Bewertung von Kommunikation und explizite sprachliche Sozialisation die Aufgaben des Programms sind.

Im Verlauf des Programms wird der Ausdruck *yoroshii deshoo ka* eingeführt, mit dem TVV bei seinen Vorgesetzten ›höflicher‹ um Erlaubnis bitten kann. Er bildet das Gegenstück zu dem saloppen *daijoubu desu (ka)*,

¹³ Denkbar wäre jedoch, dass bspw. die Expertinnen AK und RJ einen Einfluss auf den Zusammchnitt und die filmtechnische oder szenische Darstellung von TVVs Sprachgebrauch hatten.

und zeigt dass ›Höflichkeit‹ sprachlich mit einer Mischung aus morphosyntaktischen und lexikalischen Elemente realisiert wird und metapragmatisch als ›angenehm‹ für die Gesprächspartner und als Ressource für eine effektive Kommunikation am Arbeitsplatz dient. ›Höflichkeit‹ wird durch wiederkehrende Referenzen auf dieses metapragmatische Konzept (durch den indexikalischen Ausdruck *teenee* beschrieben) als ein wichtiges Ziel der sprachlichen Sozialisation in die Gemeinschaft am Arbeitsplatz und in die japanische Arbeitswelt generell dargestellt. Dabei werden jedoch stereotype Konzepte von ›Höflichkeit‹ behandelt und ihr indexikalisches Potential wird nicht kritisch reflektiert.

Der Sender NHK trägt mit der Inszenierung von mit ›Höflichkeit‹ verschränkter kommunikativer Kompetenz in diesem Programm zu Diskursen über ›Ausländer‹ am japanischen Arbeitsplatz bei. Die Sozialisationsrichtung wird als einwegig dargestellt, die Lerner*innen sind dazu angehalten ihre Japanischkenntnisse stetig zu verbessern und die Existenz klar trennbarer Register (›höflich‹ – ›nicht höflich‹) wird suggeriert. Am Arbeitsplatz werden zumeist traditionell japanische Firmenstrukturen mit ausgeprägter Hierarchie präsentiert, die seitens der Lerner*innen eine aktive sprachliche Kalibrierung gegenüber höhergestellten Personen fordern. Bewertungen werden hauptsächlich von (vermutlichen) L1-Sprecher*innen des Japanischen vorgenommen. ›Anpassung‹ der Lerner*innen an die Arbeitswelt geschieht durch die Erweiterung des eigenen Repertoires in der dominanten Sprache der Firma, jedoch durch keine explizite sprachliche Annäherung der Vorgesetzten.

Es wurde somit gezeigt, dass eine interaktional-soziolinguistische Diskursanalyse eines Lernprogramms mit Fokus auf Textualisierung Aufschluss über die Positionierung und Konstruktion von kommunikativer Kompetenz von Japanischlerner*innen geben kann. Im Zuge der wachsenden ›ausländischen‹ Bevölkerung in Japan und dem damit einhergehenden Anstieg an Online-Lernmaterialien ist es sinnvoll, diese Materialien einer genauen Analyse zu unterziehen, um ihre ideologische Basis einschätzen zu können.

Literatur

- Agha, Asif. 2007. *Language and social relations* (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateman, John, Janina Wildfeuer & Tuomo Hiippala. 2017. *Multimodality: Foundations, research and analysis – A problem-oriented introduction*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Bauman, Richard & Charles L. Briggs. 1990. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology* 19. 59–88.
- Bélanger, Danièle, Kayoko Ueno, Khuat T. Hong & Emiko Ochiai. 2011. From foreign trainees to unauthorized workers: Vietnamese migrant workers in Japan. *Asian and Pacific Migration Journal* 20(1). 31–53.
- Carroll, Tessa. 2005. Beyond *keigo*: Smooth communication and the expression of respect in Japanese as a foreign language. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176. 233–247.
- Cook, Haruko M. 2008. *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language* (Second Language Acquisition 32). Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Cook, Haruko M. 2012. Language socialization and stance-taking practices. In Alessandro Duranti, Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization* (Blackwell Handbooks in Linguistics), 296–321. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Cook, Haruko M. 2013. A scientist or salesman? Identity construction through referent honorifics on a Japanese shopping channel program. *Multilingua* 32(2). 177–202.
- Cook, Haruko M. & Janet S. Shibamoto-Smith (eds.). 2018. *Japanese at work: Politeness, power, and personae in Japanese workplace discourse* (Communicating in Professions and Organizations). Cham: Springer International Publishing.
- Du Bois, John W. 2007. The stance triangle. In Robert Englebretson (ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (Pragmatics & Beyond New Series 164), 139–182. Amsterdam: John Benjamins.
- Dunn, Cynthia D. 2013. Speaking politely, kindly, and beautifully: Ideologies of politeness in Japanese business etiquette training. *Multilingua* 32(2). 225–245.

- Fukushima, Saeko & Michael Haugh. 2014. The role of emic understandings in theorizing im/politeness: The metapragmatics of attentiveness, empathy and anticipatory inference in Japanese and Chinese. *Journal of Pragmatics* 74. 165–179.
- Goffman, Erving. 1981. Footing. In Erving Goffman (ed.), *Forms of talk*, 124–159. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Gottlieb, Nanette. 2011. *Language policy in Japan: The challenge of change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greer, Tim, Midori Ishida & Yumiko Tateyama (eds.). 2017. *Interactional competence in Japanese as an additional language* (Pragmatics & Interaction 4). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center at University of Hawai'i.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies* (Studies in Interactional Sociolinguistics 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyogi, Eiko. 2015. Voices from the Japanese language classroom: Honorifics do far more than politeness. In Barbara Pizziconi & Miriam A. Locher (eds.), *Teaching and learning (im)politeness* (Trends in Applied Linguistics 22), 53–78. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Heinrich, Patrick. 2005. Language ideology in JFL textbooks. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176. 213–232.
- Heinrich, Patrick. 2015. The study of politeness and women's language in Japan. In Dick Smakman & Patrick Heinrich (eds.), *Globalising sociolinguistics: Challenging and expanding theory*, 178–193. London & New York: Routledge.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*, 53–73. Harmondsworth: Penguin.
- Itakura, Hiroko. 2008. Attitudes towards masculine Japanese speech in multilingual professional contexts of Hong Kong: Gender, identity, and native-speaker status. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(6). 467–482.
- Itakura, Hiroko. 2009. Attitudes towards the use of masculine and feminine Japanese among foreign professionals: What can learners learn from professionals? *Language, Culture and Curriculum* 22(1). 29–41.
- JITCO. 2020. What is the Technical Intern Training Program? <https://www.jitco.or.jp/en/regulation/index.html>. (Abruf: 2. Januar 2021.)

- Jones, Kimberly & Tsuyoshi Ono (eds.). 2008. *Style shifting in Japanese* (Pragmatics & Beyond New Series 180). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Kádár, Dániel Z. & Michael Haugh. 2013. *Understanding politeness*. New York: Cambridge University Press.
- Kaneyasu, Michiko. 2020. Interactional relevance of linguistic categories: Epistemic modals *daroo* and *deshoo* in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics* 155. 145–159.
- Kataoka, Kuniyoshi, Keiko Ikeda & Niko Besnier. 2013. Decentering and recentring communicative competence. *Language & Communication* 33(4). 345–350.
- Koyama, Wataru. 2004. The linguistic ideologies of modern Japanese honorifics and the historic reality of modernity. *Language & Communication* 24(4). 413–435.
- Koyama, Wataru. 2011. *Kindai gengo ideorogiron: Kigō no chisei to metakomyunikēshon no shakaishi*. [Moderne Sprachideologien: Die Geopolitik von Zeichen und die Sozialgeschichte der Metakommunikation]. Tōkyō: Sangensha.
- Kress, Gunther R. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Menard-Warwick, Julia & Genevieve Leung. 2017. Translingual practice in L2 Japanese: Workplace narratives. *Language and Intercultural Communication* 17(3). 270–287.
- Moody, Stephen J. 2014a. *On being a gaijin: Language and identity in the Japanese workplace*. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Mānoa Dissertation.
- Moody, Stephen J. 2014b. “Well, I’m a Gaijin”: Constructing identity through English and humor in the international workplace. *Journal of Pragmatics* 60. 75–88.
- Moody, Stephen J. 2018. Fitting in or standing out? A conflict of belonging and identity in intercultural polite talk at work. *Applied Linguistics* 39(6). 775–798.
- Moody, Stephen J. 2019. Interculturality as social capital at work: The case of disagreements in American-Japanese interaction. *Language in Society* 48(3). 377–402.
- Ochs, Elinor. 1990. Indexicality and socialization. In James W. Stigler, Richard A. Schweder & Gilbert Herdt (eds.), *Cultural psychology: Essays on*

- comparative human development*, 287–308. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okamoto, Shigeko & Janet S. Shibamoto-Smith. 2016. *The social life of the Japanese language: Cultural discourse and situated practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otomo, Ruriko. 2019. Language and migration in Japan. In Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (eds.), *Routledge handbook of Japanese sociolinguistics*, 91–109. London & New York: Routledge.
- Park, Joseph S.-Y. & Mary Bucholtz. 2009. Introduction. Public transcripts: Entextualization and linguistic representation in institutional contexts. *Text & Talk* 29(5). 485–502.
- Rydell, Maria. 2018. Being ‘a competent language user’ in a world of Others – Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education* 45. 101–109.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696–735.
- Saito, Junko. 2011. Managing confrontational situations: Japanese male superiors’ interactional styles in directive discourse in the workplace. *Journal of Pragmatics* 43(6). 1689–1706.
- Silverstein, Michael & Greg Urban. 1996. The natural history of discourse. In Michael Silverstein & Greg Urban (eds.), *Natural histories of discourse*, 1–17. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung: Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung* 1(3). 263–287.
- Spitzmüller, Jürgen, Mi-Cha Flubacher & Christian Bendl. 2017. Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. *Wiener Linguistische Gazette* 81. 1–18.
- Taguchi, Naoko (ed.). 2009. *Pragmatic competence* (Mouton Series in Pragmatics 5). Berlin & Boston: Mouton de Gruyter.
- Taguchi, Naoko. 2015. *Developing interactional competence in a Japanese study abroad context* (Second Language Acquisition 88). Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Verschueren, Jef. 2004. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In Adam Jaworski, Nikolas Coupland & Dariusz Galasiński (eds.), *Metalinguage: Social and ideological perspectives* (Language, Power and Social Process 11), 53–73. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- Wetzel, Patricia J. 2004. *Keigo in modern Japan: Polite language from Meiji to the present*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Wortham, Stanton. 2005. Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1). 95–112.
- Wortham, Stanton & Angela Reyes. 2015. *Discourse analysis beyond the speech event*. London & New York: Routledge.
- Yamashita, Hitoshi. 2001. Keigo kenkyū no iderogī hihan. [Eine Kritik der Ideologie in der Keigo-Forschung]. In Kayoko Noro & Hitoshi Yamashita (eds.), *'Tadashisa' e no toi: Hihanteki shakaigengogaku no kokoromi*. [„Korrektheit“ hinterfragen: Ein kritisch-soziolinguistischer Versuch], 51–83. Tōkyō: Sangensha.

Daten

- NHK World Japan. 2019. Easy Japanese for work: 6. Obtaining permission. <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/ondemand/video/2078006> (Abruf: 28. Januar 2020).

Hinweise zur Romanisierung und Transkription

Im Text werden verschiedene Umschriftvarianten für japanische Ausdrücke verwendet. Die Transkripte orientieren sich an einer phonetischen Romanisierung. Lange Vokale werden verdoppelt dargestellt (z.B. ⟨ee⟩), die Phoneme /sy/, /zy/ und /hu/ werden entsprechend ihrer phonetischen Realisierung als ⟨sh⟩, ⟨j⟩ und ⟨fu⟩ wiedergegeben. Fachtermini (wie z.B. *Keigo*) und Städtenamen werden mit der Hepburn-Umschrift wiedergegeben, bei der lange Vokale, außer bei /ei/, mit einem Makron versehen sind. Die Schreibung von japanischen Familiennamen (z.B. *Kondoh*) wurde aus dem Programm übernommen.

Transkriptionskonventionen und Morphemindex

Transkriptionskonventionen

.	fallende Intonation (wie am Ende eines Satzes)
,	haltende Intonation (z.B. bei Aufzählungen, in Teilsätzen)
:	Verlängerung
=	Turnanfang bzw. -ende ohne Pause zum vorigen/nächsten Turn
[]	Überlappung von Turns
[]	
<u>betont</u>	Betonung
<u>o</u> <u>o</u>	Artikulation leiser als umliegende Beiträge des Sprechers/der Sprecherin
> <	erhöhtes Tempo
< >	verlangsamtes Tempo
↑	starker Anstieg der Intonation
↓	starker Fall der Intonation
!	Ausruf
(hh)	hörbares Ausatmen
(.)	Minimalpause
(0.03)	Pause (Minuten.Sekunden)
()	unverständlich
(())	Gesten, Bewegungen, Lachen (obere Zeile)
ɨ / ʉ	Devokalisierung
[Szene]	Kommentar zu Einstellungen der Filmsequenz in der oberen Zeile, bspw. Zoomen oder Stoppen
[Deutsch]	Übersetzung von bestimmten japanischen Ausdrücken in der Übersetzungszeile

Morphemindex

ACC	Akkusativ (Enklitikon/Partikel =o)
BKG	<i>Bikago</i>
KAUS	Kausativ
KJG	<i>Kenjōgo</i>
NOM	Nominativ (Enklitikon/Partikel =ga)
NOPST	Nichtabgeschlossenheit

P	Partikel (verschiedene Enklitika mit primär morphosyntaktischer Funktion)
PAST	Abgeschlossenheit
QP	Fragepartikel
SUP	drückt Vermutung/ <i>epistemic stance</i> aus
TE	»-te-Form« (Adverbialform, verbindet Satzglieder)
TNG	<i>Teineigo</i>

The Social Meaning of /r/ in Austrian German

A study on the resignification of the phoneme's alveolar variant

Amadia Kilic*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 87 (2021): 39–70

Abstract

Bei der Verbreitung vieler sich im Gange befindenden Lautwandel wird den sich im Wandel involvierten Varianten eine soziale Bedeutung zugeschrieben (Eckert 2019). In der deutschen Sprache hat sich der Artikulationsort des Phonems /r/ zunehmend von einem alveolaren zu einem uvularen verändert. Unterdessen sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Migrant/inn/en mit nicht-deutschen Erstsprachen Teil der deutschen Sprachgemeinschaft in Österreich geworden. Eine auffallende Interferenz ihrer Erstsprachen im Deutschen ist die Verwendung eines alveolaren /r/. Das führte zu unterschiedlichen sozialen Bedeutungen dieser Variante. In dieser Studie wurde die soziale Bedeutung der alveolaren und uvularen Realisierungen, gesprochen von einem jeweils jüngeren (18 Jahre) und älteren (59 Jahre) Sprecher österreichischen Deutschs, untersucht. Teil der Vorgehensweise waren zwei Experimente; eine modifizierte Version des Matched-Guise-Test und zwei Audio-Ausschnitte, gefolgt von offenen Fragen. Die Ergebnisse zeigen, dass obwohl die alveolaren Varianten die archaischen im Lautwandel sind, sie, unabhängig vom Sprecheralter, mit einer sogenannten ›migrantischen Persona‹ assoziiert werden.

* Amadia Kilic, MSc, amadia.kilic@gmail.com

Schlagwörter: Social meaning, sound change, Austrian-German, migrant persona, Austrian persona

1 Introduction

Meaning in everyday human encounters is transferred via multiple channels, one of which is the medium of spoken language. The most evident form of such transferal might appear to be the explicit content of what we say, however, it should not be overlooked that how something is said can be at least equally socially meaningful. Social meaning then can be defined as meaning transferred in non-sentential form. It has been proposed that differences in how we say things are never ‘random’ or ‘free’, but rather governed by specific rules serving functional distinctiveness (Weinreich et al. 1968). The function of this difference then, can lie in the social sphere and, conversely, it is always through difference that social meaning arises (Irvine 2002). One case of such difference, or in sociolinguistic terms ‘variation’, is the place of articulation of the phoneme /r/ in Austrian German. Different places of articulation exist because of the following two reasons. First, the German /r/ has been undergoing a sound change, with an increased pace towards the end of the 20th century (Ulbrich & Ulbrich 2007), during which alveolar realizations have become archaic, and uvular and velar variants the innovative ones (Moosmüller et al. 2015). Second, during the same time, migrants with different L1s from German joined the Austrian German speech-community. Because of phonological transfers from their L1s, their speech has been described as characterized by alveolar realizations of the phoneme /r/ (Hinrichs 2013). Both of these developments from the end of the last century have potentially influenced the social meaning attached to alveolar variants in difference to uvular ones.

Therefore, this study aims to examine which social meanings the different variants of the phoneme /r/ carry in the Austrian speech-community. For this purpose, subjective evaluations of members of the Austrian speech-community were collected by carrying out a modified version of the matched-guise test (experiment I) and asking open-response questions upon listening to audio recordings (experiment II) (see section 3). Thus, the experiments’ results represent attitudes which are linked to social meaning. Garrett (2010) has described language attitudes as “permeating our daily lives” and while we are “not always conscious of them [...] many nevertheless are overt” (Garrett 2010: 1–2). He furthermore links language

attitudes to language variation and social meaning when he notes that “Although we may feel that there are many different ways of expressing our thoughts in our languages, language variation carries social meanings and so can bring very different attitudinal reactions, or even social disadvantage or advantage” (Garrett 2010: 2). The link between ‘attitude’ and ‘social meaning’ then is that the social meaning of the different variants of the phoneme /r/ is the set of attitudes that according to members of the Austrian speech-community these variants index (D’Onofrio 2018). This proposed definition of the terms *social meaning* and *attitudes*, as well as the link between them, serves as a basis for the theoretical and empirical investigation of this paper.

In the next section, I review the existing literature on the sound change of the German /r/, after which the notions of the ‘indexical field’ and the ‘embedding problem’ will be introduced and defined. Section 3 addresses the experimental methodology. In section 4 the results will be presented. Finally, section 5 discusses the findings before concluding in section 6.

2 Background

The following literature review discusses three interrelated topics relevant to the purposes of this investigation. Firstly, a diachronic and synchronic overview of the sound change of the phoneme /r/ in German will be provided. Secondly, the notions of ‘indexical field’ and ‘style’ will be introduced. Finally, a theory for studying the social meaning of sound changes will be presented, with a focus on the ‘embedding problem’ (Weinreich et al. 1968), before stating the research gap for studying the social meaning of the /r/ in Austrian German. For reasons of better readability, the variants of [r] and [ɾ] will henceforth be referred to as ‘alveolar realizations’, whereas uvular variants such as [ʁ], [R] and [χ], and velar variants such as [x] and [ɣ] will be jointly referred to as ‘uvular realizations’.

2.1 Diachronic and synchronic variation of German /r/

The existing variation of the pronunciation of German rhotics has been extensively described from a synchronic viewpoint (Hall 1993; Moosmüller et al. 2015; Ulbrich & Ulbrich 2007; Wiese 2003) and a diachronic one

(Runge 1973; Schiller 1999; Schrambke 2010 Vremšak-Richter 2010; Wiese 2003). Particular attention has been given to a sound change of the German /r/ concerning a shift from an alveolar to a uvular place of articulation for which the first observation dates to the 16th century (Schiller 1999). As this sound change was ongoing, both prescriptivist reference works and scientific publications have studied and commented on this sound change. In a reference work published in 1889 the uvular realization of the German /r/ is judged to be “adulterated, contemptible and perverted” (Runge 1973: 230). Published in 1957, another reference work called *German stage pronunciation* (Deutsche Bühnenaussprache) declared both alveolar and uvular realizations as acceptable for the first time. According to the German pronunciation dictionary (Deutsches Aussprachewörterbuch), published in 2010, there are three possible consonantal variants of /r/, namely an apical or uvular trill or velar voiced fricative and one vocalized variant (Vremšak-Richter 2010). Overall, the development of these linguistic provisions in the past century points towards a gradual acceptance of the uvular pronunciation of the German /r/. This observation can be supported by scientific publications that have aimed to describe the existing phonological variation of this phoneme. To this effect, it is worth pointing out one sociolinguistic production study from 1999 (Wiese 2003) and a variationist paper with a focus on dialectology from 2007 (Ulbrich & Ulbrich 2007).

In the study dating back to 1999, the pronunciation of /r/ among two groups of speakers in Southwest Germany was analyzed in three different phonological environments. The two groups consisted of a group of male speakers around the age of 35 and another group of male speakers with the mean age of 75. The variable of social class was controlled for by selecting speakers who had manual jobs. The results show that the uvular realization accounted for the most considerable difference in preference among both generations, being more frequent among the younger age group. The three phonological environments considered were the onset position in a stressed syllable, the onset position in an unstressed syllable and the coda position. Comparing the age groups, the latter phonological environment exhibited the highest degree of variation with more vocalizations (Wiese 2003).

In a second study carried out eight years later in 2007, the pronunciation of the /r/ in Austrian and Swiss German was compared across five different phonological environments. Since it was not a sociolinguistic study, speaker profiles were kept constant and extracts of male newsreaders' speeches were analyzed. The five conditions tested were on the one hand /r/

in onset position and on the other hand /r/ in coda position following a short vowel, following a long vowel (except [a]), following the long vowel [a] and /r/ in the coda of prefixes and suffixes. For Austrian German speakers, in all environments, a relatively small percentage of alveolar trills and taps was recorded, ranging between 1–15%. In the onset position, the most common realizations included uvular trills, taps and fricatives. In all four coda positions tested, vocalized realizations were the most common, ranging between 23–61% (Ulbrich & Ulbrich 2007).

Summarizing the findings of both variationist studies, one can come to at least two conclusions. First, since for the younger speakers the phoneme /r/ more often has a uvular realization than an alveolar one, the apparent time study from 1999 gives an indication of the directionality of the sound change. This development also serves as an explanation for the comparatively low percentages of alveolar realizations in Ulbrich & Ulbrich's study conducted eight years later. In addition, this direction of the sound change, with alveolar realizations being the archaic variants and uvular and velar realizations the innovative ones, is in line with the abovementioned prescriptivist sources, which have described the innovative uvular variants as adulterated, and observations in older scientific publications which have already stated the same directionality for the sound change (Moosmüller et al. 2015; Runge 1973; Schiller 1999; Vremšak-Richter 2010). Second, there is a difference in how phonological environments are affected by the sound change. While the onset is dominated by consonantal variants with a uvular place of articulation, the coda environments exhibit a higher degree of vocalized variants. Uvular realizations can also be found in the latter environments, whereas vocalizations are exclusive to the syllable coda. Alveolar realizations were still found in both studies in all phonological environments.

With regards to the advancement of this sound change it has been noted that it has taken a particularly increased pace in the second half of the 20th century (Ulbrich & Ulbrich 2007). Because of the recency of the sound change, it has been argued that it is the only one in the German language that its present-day speakers have awareness of (Wiese 2003). A further indication of this awareness are German verbs such as *kretzen*, *lorbsen*, *lurken*, *räggen*, *rucksen* or *tschirren* that equally refer to the uvular pronunciation of /r/ and translate to unclear and slurred speech (Schrambke 2010: 56). Even though some speakers have retained an archaic alveolar place of articulation, the sound change has almost reached completion (Schrambke

2010). This last stage of the sound change has been referred to as ‘free variation’. The sounds [R] and [r] have been described as dialectal or idiolectal variants of /r/ (Schiller 1999). With reference to Austrian German in particular, it has been put forward that “all variants of the uvular or the alveolar trill can be used without social implications, there are articulatory free spaces in which all realizations are theoretically possible”¹ (Moosmüller 2002: 101). The findings of this study contradict this statement and suggest that alveolar and uvular variants are not in free variation but that their use indeed has a social implication.

2.2 The social meaning of sound change and the indexical field

The notions of ‘free variation’ and ‘articulatory free spaces’ seem to overlook the fact that for a sound change to spread and achieve completion, the variants involved need to display functional distinctiveness which can lie in the social sphere (Weinreich et al. 1968: 162). In a further step, it has been argued that, in fact, every sound change is rooted in a social motivation (Eckert 2019). During any sound change the archaic and innovative variants then need to take on distinct social meanings. This process of reconstructing the social meanings can also be described as the two types of variants developing new iconic links, that is links between the variants of /r/ and social concepts or categories. Iconization, then, refers to a process during which the link between a social image and a linguistic behavior or feature becomes transformed (Irvine 2002). With these newly emerging iconicities a new indexical field arises.

An indexical field describes a field or system of meanings that are linked by ideology. It has been defined as “embodiment of ideology in linguistic form” (Eckert 2008: 464). This field is fluid and everchanging since the meaning carried by linguistic variables is subject to constant reinterpretation which leads to new ideological connections. Different social indexicalities in the indexical field are shared in the mental representations of members of a given speech-community². In the light of an ongoing sound

¹ Freely translated by author, original: “Im Österreichischen können alle möglichen Varianten sowohl des uvularen als auch des alveolaren Trill ohne soziale Implikationen genutzt werden, es bestehen somit artikulatorische Freiräume, in denen theoretisch individuelle Realisierungen möglich sind” (Moosmüller 2002: 101).

² According to Labov, a speech-community is a group of speakers which shares a set of social attitudes and has common normative values (1972).

change, the variants of the phoneme undergoing the change are socially decoded based on this indexical field (Eckert 2019; Irvine 2002; Weinreich et al. 1968). The social meaning of these variants, however, cannot be studied in isolation. It rather has to be comprehended in the context of other socially meaningful components, such as clothing or other stylized commodities, that contribute to forming a “persona style” (Eckert 2008: 456). This notion of ‘style’ has to be understood as a system of expressions which are exploited to create semiotic distinctiveness (Irvine 2002). In simpler terms, style can be understood as a practice through which people create social meaning (Eckert 2005).

2.3 The embedding problem

After this overview on the sound change of /r/ in German and the review about theory on social meaning and sound change, it remains to be investigated how this sound change has socially embedded within the Austrian speech-community. The ‘embedding problem’ is one of the five problems³ that has been identified as necessary to be answered in order to truly understand changes in language. In a first step, it refers to how a linguistic change spreads across the larger linguistic structure, or in other words, how a specific feature spreads from an idiolect to more and eventually all speakers. In a next step, the embedding problem also refers to the question of how the social significance of the feature undergoing the change is distributed in a given society. More specifically, this issue of referring to the social dimension of an ongoing change has also been termed ‘embedding in the social structure’ (William et al. 1968: 185–186). So far, the social dimension of the embedding problem has not been analyzed for the sound change of the German /r/ – a research gap acknowledged in the concluding remarks of Wiese (2003). In order to tackle this gap, it seems critical to provide some context about the society in which this sound change has been embedded.

³ In the first half of the 20th century historical linguists struggled to fully explain language change, since they were disregarding social factors (William et al. 1968: 95). In order to overcome this problem, William et al. (1968) propose a more holistic theory of language change and hold that at least five issues need to be considered. If one of them remains unanswered, one is left with the problem of not fully understanding a change in a given language. This explains the choice of word ‘problem’ to describe each of these five issues.

In the second half of the 20th century, Austria saw a heightened influx of immigrants, so-called ‘guest-workers’, following labor recruitment agreements with Turkey in 1964 and Former Yugoslavia in 1966 (Faßmann 2016). They became new members of the predominantly German-speaking community in Austria and participated in this socio-semiotic landscape through mundane linguistic and non-linguistic acts which contributed to reshaping and redefining the preexisting social meanings in this community (Eckert 2019). With their different non-German L1s migrants made phonological transfers from their native languages. For the case of Germany, their alveolar realization of the phoneme /r/ has been described as characteristic for their ethnolect (Auer 2013; Berend 2013; Wiese 2012).

Summarizing the range of occurrences of an alveolar place of articulation of the /r/, it can be noted that on the one hand it has become an archaic variant in an ongoing sound change and on the other hand it simultaneously characterizes an ethnolect. This dichotomy has also been noted in a publication on German ethnolects stating that “rolled r [alveolar /r/] can easily point to a ‘migrant’, even though it also is a German pronunciation variant, e.g. in Bavaria⁴. Nevertheless, the rolled r almost always sounds pretty migrant-like, because almost all migrant speeches have it”⁵ (Hinrichs 2013: 161). From this literature review the question arises what the social meaning of the alveolar realizations of the phoneme /r/ in Austrian German is. Crucially, it must be considered that the people participating in the Austrian speech-community are no longer to be taken as a homogenous group of L1 German speakers as assumed in former studies (Ulbrich & Ulbrich 2007; Wiese 2003), since Austria has become a country of immigration with residents having different L1s than German (Faßmann & Reeger 2008). This novel approach raises further issues, such as whether the social meaning attributed to the realizations interacts with the listener’s socio-demographic characteristics.

⁴ Except for the westernmost federal state of Austria (Vorarlberg), amongst other regions, the Bavarian language refers to the German spoken in Austria (Mentrup 1980).

⁵ Freely translated by author, original: “Gerolltes r kann leicht auf ‘Migrant’ hinweisen, obwohl es auch eine deutsche Aussprachevariante ist, z.B. in Bayern. Trotzdem klingt gerolltes r immer ziemlich migrantisch, denn fast alle Migrantensprachen haben es” (Hinrichs 2013: 161).

2.4 Predictions

Since the sound change from an alveolar to a uvular place of articulation for the German /r/ is almost completed, the association of the alveolar place of articulation is expected to be stronger for elderly speakers than for young speakers. In addition to age, ethnic background is also expected to play a role since German ethnolects are characterized by an alveolar realization of the /r/. A third social variable, which is gender, has not been discussed yet and needs some elaboration. Males are expected to attract stronger associations with both a possible ‘old Austrian’ persona and ‘migrant persona’. The expectation of a stronger association with the ‘old Austrian’ persona can be explained based on the observation according to which women are more “status-bound” than men which means that they will tend to converge more to what is considered to be a prestigious variant as compared to men in order to gain upward mobility (Eckert 1989: 256). In a situation of an almost completed sound change then, in which the innovative variant has become the standard and is more prestigious than the archaic variant, the latter can be expected to evoke stronger associations when pronounced by male speakers. The second expectation for a higher effect of males and a ‘migrant’ persona, is due to a male dominance in both, labor migrants in the 60s and 70s (Faßmann & Reeger 2008) and present-day refugees and asylum-seekers in Austria (Expertenrat für Integration 2018). Given this additional information about the variable of gender, associations concerning the pronunciation of the alveolar realization of the /r/ evoked by male speakers can be expected to be more salient.

Having discussed the social variables of age, ethnic background and gender, at least two hypotheses can be proposed. First, in the Austrian speech-community, a young man with a migrant-background⁶ will spark stronger associations with alveolar realizations of the phoneme /r/ than a young Austrian man without a migrant background. This is because respondents are expected to associate the transfer of the alveolar realizations of /r/ from the first language of the young man with a visible migrant-background, which they are not expected to do for the case of the young man with no visible cues that point to having a migrant background,

⁶ The term ‘migrant background’ here is a translation of the German ‘Migrationshintergrund’ and refers to an individual who was either born in a country other than Austria or was born in Austria but has parents who were not (Bundesanstalt Statistik Österreich 2008).

(see section 2.3, paragraph 2). Second, among elderly men this difference between ethnic backgrounds is expected to be weaker than among young men. This is because elderly ‘Austrian-looking’⁷ males may also be associated with alveolar realizations of the /r/ and since the sound change has not reached completion yet and the archaic variants correspond to the alveolar realizations. In addition, one may hypothesize that characteristics other than looks such as hobbies or everyday objects also become socially meaningful in forming the indexical field of the ‘Austrian’ and ‘migrant’ personae. Altogether, these potentially socially meaningful variables, including linguistic and non-linguistic ones, contribute to forming a ‘style’.

Variation in the perception of these styles is also expected on the grounds of social profiles of the respondents. Elderly respondents born in Austria are expected to have stronger associations with an alveolar pronunciation by an elderly speaker and an Austrian persona than young respondents. This is because the former are believed to be more in touch with people of their own demographics and therefore also with elderly Austrian male speaker with alveolar realizations of the /r/. Finally, because relative to other Austrian federal states, more people with a migration background live in Vienna (Bundesanstalt Statistik Österreich 2019), respondents socialized in the capital are expected to behave differently from those participants residing in the rest of the country.

3 Methodology

The experimental design included a modified version of the matched-guise test, an indirect experimental methodology first carried out to determine language attitudes in Montreal (Lambert et al. 1960). In a matched-guise test speakers read out text passages in two different guises in which all but one linguistic feature remain constant. Listeners are aware that their attitudes

⁷ Since a person with any type of physical traits can be Austrian the distinction employed in this study between ‘Austrian-looking’ and ‘migrant-looking’ might seem controversial or at least contradictory at first glance. However, if this distinction is not made for the purposes of this study, then unequal and potentially even discriminatory treatment on the basis of looks will go unnoticed and unstudied. Therefore, it is important to name this difference in the first place to be able to study it in a next step. This allows for testing this study’s hypothesis, namely that this distinction on the basis of looks will be reflected in the respondents’ answers.

are elicited, however, they are not told that they hear the same person twice in different guises and which linguistic feature the experiment investigates, which is why this technique has an ‘indirect approach’ (Garrett 2010). Typically, in such experiments, questionnaires (Mendes 2016) and open-response questions (Drager et al. 2019) or both in combination (Loureiro-Rodriguez et al. 2013; Pharao et al. 2014) are used. For this study, a combination of both quantitative and qualitative methods was employed in the form of a picture selection task for the matched-guise test and open-response questions respectively. Gathering qualitative data in an experimental study is advantageous since it allows for individually formed answers and therefore might provide richer results for a better understanding of the indexical field.

3.1 Stimuli

The experiment consisted of two parts followed by a demographic questionnaire. Recordings were only made for the first experiment.

3.1.1 Stimuli: experiment I

The first part of the experiment was a matched-guise test. It contained recordings of 40 words, of which half were experimental items and the other half fillers. The experimental items were all single words, including nouns ($n = 12$), verbs ($n = 4$) and adjectives ($n = 4$), which had an /r/ in onset position. The phonological environment of the onset was chosen because the coda position is dominated by vocalized variants of /r/, which is why any consonantal variant in this position could be perceived as excessively marked or even unnatural compared to the syllable onset. In the onset position half of the items was preceded by a consonant, also referred to as ‘second member of the onset’ (Davis & Baertsch 2011), and the other half was not and consequently occurred either word-initially or was preceded by a vowel. Recordings were initially made with five male individuals of which the two best-fitting sets of recordings were selected. This was decided on the basis of a clearly distinguishable younger and older sounding voice and the most natural sounding realizations of the phoneme under investigation. The two male native-speakers of Austrian German selected were 18 and 59 years old at the time of recording. They were recruited through personal contacts

and functioned as actors. Prior to the study, a pilot group of five individuals was asked to rate the ages of both speakers and they were approximately guessed their age, ranging from 20 to 25 and 50 to 60 respectively. Each of them was recorded reading 10 experimental items. They were instructed to pronounce half of them with an alveolar variant of /r/ and the other half with a uvular one. They received 12€ as compensation. Altogether, by crossing the variables of age and place of articulation as binary treated, one can distinguish four conditions (Table 1).

Tab. 1: Overview of Conditions

<i>Independent Variable</i>	<i>Condition I</i>	<i>Condition II</i>	<i>Condition III</i>	<i>Condition IV</i>
Place of realization of /r/	alveolar	uvular	alveolar	uvular
Age of speaker	younger	younger	older	older

Because the alveolar realization of the /r/ is a marked pronunciation, in the perception part of the study, it had to be avoided that the participating listeners understand that the experiment is investigating the pronunciation of the phoneme /r/ in specific. This is why half of the filler items were instructed to be read with marked realizations of other phonemes. These included the monophthongization of diphthongs, /l/-vocalization and /l/-darkening, typical for the Viennese dialect (Moosmüller & Brandstätter 2014; Moosmüller et al. 2015). Another set of marked fillers was instructed to be pronounced with a coronalization of the velar fricative ([ç] + [coronal] → [ʃ]), voicing of word-initial unvoiced /s/, and an epenthesis, the insertion of an additional vowel in onset consonant clusters. The last three phonological markers are characteristic for ‘migrant speech’, in original: ‘Migrantensprache’ (Hinrichs 2013). The remaining fillers (n = 10) were not pronounced in a marked manner and were read by the actors without specific instructions. A list of the experimental items and unmarked fillers and marked fillers be found in the appendix (Appendix A).

3.1.2 Stimuli: experiment II

The second part of the experiment contained two audio excerpts of 30 seconds (BeuysKanal 2012: 17:38) and 26 seconds (SagsMulti 2012: 0:44) each, which were retrieved from the internet. The former audio stems from a commentary by an at the time 39 years old Austrian art historian, artist and curator, raised in Upper Austria, during a round table on Austrian television. The latter audio is taken from a high school student's speech during a nation-wide speech competition to be held in one's native language and German. At the time of the recording the student is 20 years old and his native language is Serbian. In both recordings the speakers produce alveolar /r/s. Unlike in audios of single words, in the longer naturalistic speech extracts prosody and linguistic variables other than /r/ were not controlled for. This is why different from a matched-guise method, the second experiment is designed to reveal the more detailed associations concerning the persona style of a younger 'migrant-like' and an elderly 'Austrian-like' sounding man, both with marked alveolar realizations of the /r/. Here 'migrant-like' and 'Austrian-like' refer to any linguistic variety that is characterized by a set of linguistic variants indicative of a migrant persona and an Austrian persona. A list of the transcriptions of both audio excerpts can be found in the appendix (Appendix B).

3.2 Procedure

The online experiment was designed on the software *Qualtrics* and overall took 20 to 30 minutes to be completed. The order of the items in both parts of the experiment was randomized. The entire experiment was in German.

3.2.1 Procedure: experiment I

Participants were first presented with recordings of 40 words, pronounced by the two guises. Along with each recording, they were presented pictures of four men and were asked to match the voice to the picture. The pictures included a young 'migrant-looking' man with dark hair, a goatee without moustache, prominent eyebrows and chest hair, a young 'Austrian-looking' man holding a laptop, with blond hair, no facial hair and horn-rimmed

glasses, an elderly ‘Austrian-looking’ man wearing a traditional Austrian costume holding a beer stein, and an elderly ‘migrant-looking’ man standing in front of a taxi with a circle beard and dark eyes. The pictures include deliberate allusions to stereotypes in Austria, such as in the latter picture described with a taxi in the background. The profession of the taxi driver is often associated with migrants (Figure 1).

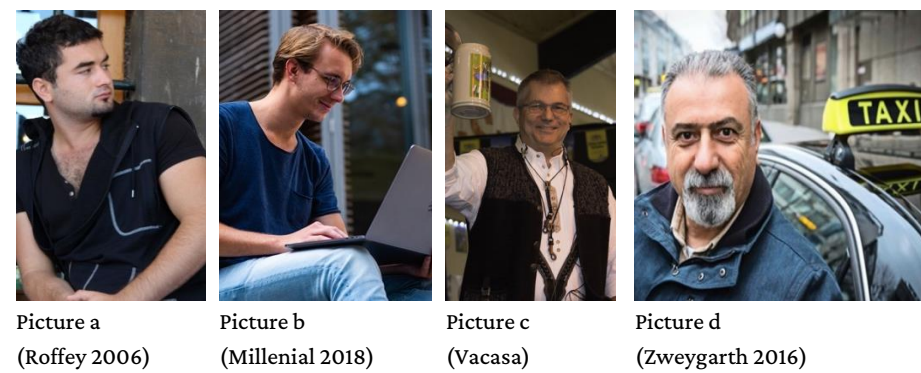


Figure 1: Pictures used in Experiment I

3.2.2 Procedure: experiment II

Since the social information that is transmitted by these pictures is limited to the visual, in the experiment’s second part, participants were asked to answer four open-response questions (Table 2), two of which (Question 1, Question 2) were drawn from the study of Drager et al. (2019).

Tab. 2: Questions of Experiment II

Question 1	What three words would you use to describe this person’s personality?
Question 2	Where do you think this speaker is from? (Please be as specific as possible)
Question 3	How do you imagine this person to look like? (e.g. age, skin color, hair color, facial hair, clothing, ...)
Question 4	How do you imagine this person’s character to be? (e.g. intelligent, unintelligent, modern, conservative, educated, uneducated, hobbies, ...)

The questions aimed at capturing more generally what other social variables members of the Austrian speech-community associate with alveolar /r/s. Participants were instructed to evaluate the speaker's voices rather than focusing on the content of the speech sample. Lastly, because variation in the perception of the speakers' styles is expected on the grounds of respondents' social profiles (see section 2.4), the latter were asked to state their age, the gender they identify with, their length of residence in Austria, the Austrian state they have lived in the longest and their first language.

3.2.3 Participants

A total of 70 participants took part in this study. They were recruited via personal contacts and Facebook groups, which is why the sampling method was convenience sampling, while the only criterion to participate was to have lived in Austria for at least 10 years. Among them 43 self-reported as women and 23 as men, one participant identified as 'other' and 3 participants preferred not to answer. Their ages ranged from 18 to 75, with a mean age of 37.2. Based on Austrian generation research (Kolland et al. 2015), they were then classified into 3 age cohorts, namely 'generation y' (aged 18–33; $n = 32$), 'generation x' (aged 34–47; $n = 17$) and the 'baby boom generation' (aged 48+; $n = 21$). Of the respondents, 34 were L1 speakers and 36 were L2 speakers of German. They had lived most of their lives in the federal states of Vienna ($n = 57$), Lower Austria ($n = 6$), Tyrol ($n = 3$), Vorarlberg ($n = 2$), Burgenland ($n = 1$) and Styria ($n = 1$). The length of residence was in a further step organized in 3 categories (whole lifetime in Austria, and more or less than half of the lifetime in Austria). Respondents were given vouchers worth €6 as compensation.

4 Results

4.1 Results: experiment I

The quantitative part of this study aimed to investigate whether respondents select different pictures for the two guises of the younger and elderly speaker if the only changing linguistic variable is the realization of the phoneme /r/. In order to model the best predicting variables and their interactions for the selection of the pictures, the method of recursive

partitioning was employed to draw a random forest by using the ‘party’ package in R. The advantage of this non-parametric technique is that for data with few observations, many variables and complex interactions can be modelled (Tagliamonte & Baayen 2012). An overview of the picture selection of all respondents is shown in figure 2. In this visualization each of the four nodes with bar plots corresponds to one condition (Node 3 – Condition I [alveolar/younger], Node 7 – Condition II [uvular/younger], Node 4 – Condition III [alveolar/elderly], Node 6 – Condition IV [uvular/elderly]; see p. 50). The letters a, b, c and d refer to one of the 4 pictures used in the experiment (see p. 52). This first model, which takes into account the age of the speaker (elderly, young) and the pronunciation (alveolar, uvular), shows a significant difference between alveolar and uvular pronunciation for both age groups ($p < 0.001$). Furthermore, there is a clear preference for one picture in each condition. In the conditions with alveolar realizations, the pictures with the migrant-looking men were selected most often (Condition I: Picture a, Condition III: Picture d), whereas in the conditions with uvular realizations, the most selected pictures show ‘Austrian-looking’ men (Condition II: Picture b, Condition IV: Picture c). This indicates that despite the alveolar /r/ having been the standard pronunciation in Austria prior to the sound change, the variant’s social meaning indexing elderly Austrians is weaker than its association with a migrant persona.

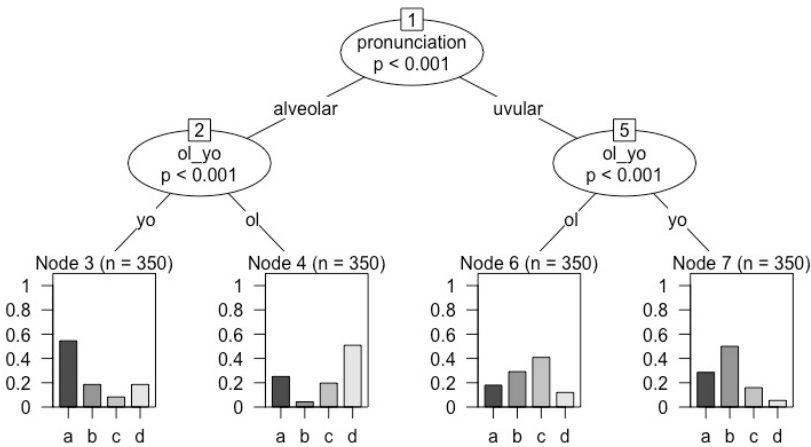


Figure 2: Conditional inference tree for pronunciation (alveolar, uvular), age (old [ol], young [yo]); scale from 0 to 1, 0 meaning picture was not selected, 1 meaning picture was selected by all 70 participants

In a next step, the importance of all predictors considered in this experiment was modeled with a permutation-based algorithm from the ‘party’ package in R (figure 3). The most important predictor for the picture selection is ‘Condition’ (see p. 50), which includes the 4 possible combinations of the two variables of speaker pronunciation and speaker age, which are listed as second as third most important predictors. Since the predictor of ‘Pronunciation’ (2 levels: alveolar, uvular) is higher than the one for ‘Age’ (2 levels: younger voice, older voice), the former has more predictive power for the picture selection than the latter. The social variables included in rank of predictive power are, from high to low, the respondents ‘Generation’ (3 levels: x, y, baby boom), their ‘Length of residence’ in Austria (3 levels: all their life, more than half, less than half), their ‘First language’ (2 levels: German, not-German), their ‘Gender’ (4 levels: female, male, other, no answer), the ‘State in Austria’ they have been residing in for the longest time (9 levels: the 9 Austrian federal states) and whether during the time living in Austria, they have mostly lived in ‘Vienna’ (2 levels: yes, no). Lastly, the model considers the linguistic variable of the ‘Phonological environment’ of the /r/ in onset position (2 levels: post-consonantal, not post-consonantal). In sum, apart from the two variables ‘State in Austria’ and ‘Vienna’, which as illustrated by the vertical grey line do not contribute to statistically significant effects, the remaining eight variables have some predictive power.

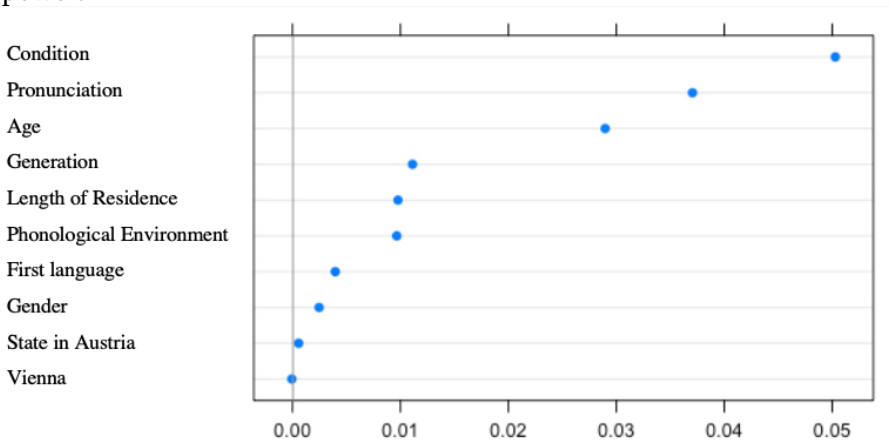


Figure 3: Variable importance of all predictors considered; x-axis = variable important scores (as indicated by blue dots), y-axis = predictors (ranked from most to least significant [top to bottom])

After modelling all predictors considered in this study in rank of importance, their interactions as a function of picture selection remain to be presented. For this purpose, the variables 'State in Austria' and 'Vienna' were excluded from the analysis because of their near-zero predictive power. The resulting interactions from this model are displayed below (Figure 4) and will be summarized by condition. For the alveolar pronunciation of the younger voice (Condition I), participants with German L1 patterned significantly different in their selection of pictures compared to participants with non-German L1 ($p = 0.045$). The former group selected 'Picture a' more often than the latter (0.6 vs. 0.5), which instead selected 'Picture b', the younger 'Austrian-looking' man, proportionally more often (0.25 vs. 0.1) (see section 5 for discussion). In case of the alveolar pronunciation of the older voice (Condition III), among the respondents who have not lived all their life in Austria, generation x (aged 34–47) behaved differently in their picture selection from the youngest (18–33) and the oldest generation (48+) ($p = 0.018$). The former generation selected 'Picture d', the elderly migrant-looking man (0.7), more often than the latter two (0.35), which preferred 'Picture a' (0.2 vs. 0.14), 'Picture b' (0.1 vs. 0.02) and 'Picture c' (0.35 vs. 0.14) (see section 5 for discussion). In Condition III, the older alveolar speaker, a further significant difference has been detected for L1 and non-L1 speakers of German ($p = 0.005$). However, this difference seems to concern the perception of the speaker's age, rather than the perception of their 'migrantness', since the sums for 'Picture a' and 'Picture d' for both groups are the same (0.85). For the uvular pronunciation of the older voice (Condition IV), a generational significance was detected, according to which the younger generations y and x estimated the voice to be older ($c = 0.45$, $d = 0.15$) and the older baby boom generation (bb) the voice to be younger ($a = 0.25$, $b = 0.4$). Compared to the two younger generations (x, y), the latter generation (bb) selected the pictures showing migrant-looking men (Picture a, Picture d) proportionally more often than those showing Austrian-looking men (Picture b, Picture d) ($0.3 < 0.35 = a+d(x,y) < a+d(bb)$). As far as the younger voice and the uvular pronunciation (Condition II) is concerned, there were no significant differences in responses by participants within this condition.

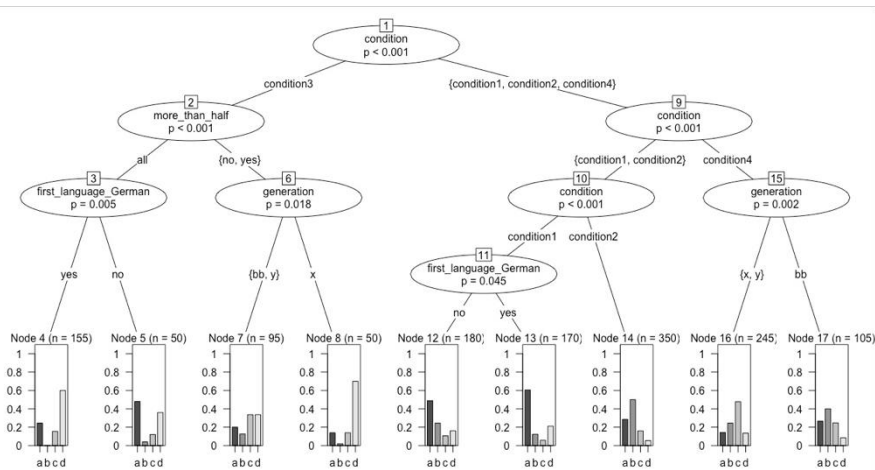


Figure 4: Conditional inference tree for condition (1–4), pronunciation (alveolar, uvular), age (old, young), generation (bb, x, y), length of residence (whole, more than half or less than half of life), phonological environment (post-consonantal, not post-consonantal), first language German (yes, no) and gender (f, m, other, no answer); scale from 0 to 1, 0 meaning picture was not selected, 1 meaning picture was selected by all 70 participants

4.2 Results: experiment II

The results of this study's qualitative data collection are graphically presented in the form of tag clouds. Previously employed in sociolinguistic research (Drager et al. 2019), this form of visualization reminds of a 'field' and therefore seems particularly suiting to highlight socially meaningful variables which form an indexical field. More specifically, this illustration contributes to answering the question which iconic links exist in the Austrian speech-community between an alveolar pronunciation of the phoneme /r/ and social concepts and categories. This question will be answered for two social profiles, namely a young man with a different L1 than German and an elderly man with German as L1. For both audio samples, the answers to the set of four questions were summarized in a single figure. The fifty most frequently mentioned keywords are displayed. Having said that, some very detailed comments which were only stated by single respondents will nonetheless be mentioned. Similar descriptions were grouped together under a representative umbrella term. For example, words

such as ‘restless’, ‘agitated’, ‘tense’ and ‘hectic’⁶ were grouped under the term ‘hectic’⁸. It has to be noted that the examples for types of physical traits in question 3 and the adjectives for personality traits in question 4 have primed respondents to use these types and adjectives in their open responses. Finally, it has to be noted that respondents were explicitly instructed to assess the speakers’ voices only, rather than focusing on the content of their speeches. This has the limitation that in this second part of the experiment respondents’ answers were elicited under heightened consciousness and presumably filtered through what they thought was appropriate or inappropriate to write.

4.2.1 Younger voice

In the first audio a 20-year-old man with a Serbian L1 and German L2 can be heard (Figure 5). Respondents mostly believed the speaker to be between twenty and thirty years old. Most of them assumed he was from Turkey, followed by Germany and a migrant background from Former Yugoslavia on a par, the Balkans and Vienna on a par and Austria. One respondent even remarked that because of his pronunciation of the /r/ he certainly is a migrant. More respondents imagined the speaker to have a dark complexion, dark hair and dark eyes rather than a lighter complexion and fair hair, indicative of a migrant background from Western Asia. In terms of style, listeners believed him to have a polished and well-groomed appearance, wearing stylish and sportive to casual clothes. The sportswear brand ‘Adidas’ was explicitly mentioned by two respondents. Concerning his hobbies, mainly two common themes stand out, namely an interest in sports and cars. He is described as a dynamic and sportive person who likes to play football. Four respondents had the association with the automobile brand ‘BMW’, of which one of them specified that he has a preference for white and low BMWs. Next to the association with this particular brand, three respondents also mentioned that he is working as a car mechanic. With regards to his mental capacities, he is described with the adjectives intelligent and educated, both of which were included as examples in the questionnaire. Some respondents furthermore specified that he is, however,

⁸ Original words in German as stated by respondents: unruhig, aufgeweckt, unentspannt, hektisch.

not receiving university education and some others proposed that he is in vocational training.



Figure 5: Tag cloud for open-response answers for young speaker with alveolar /r/ and non-German L1

4.2.2 Older voice

The second naturalistic audio extract with an alveolar /r/ stems from an elderly German L1 speaker, who has retained the archaic realization of the phoneme. Participants were asked the same set as questions as in the first audio of experiment two. One respondent's answers were excluded since he surprisingly recognized the art historian's voice and stated his name in the answer. The visualization of the associations shows that compared to the formerly discussed younger speaker, in this case, the respondents were shorter in their answers, which is why key words that were only mentioned three times are also shown (Figure 6). The speaker that can be heard is 39 years old and is estimated to be slightly older by the majority, namely between forty to fifty years old or even older than fifty. As for place of origin,

participants have mostly indicated Vienna and Austria, followed by Germany, Austrian with a migrant background and Carinthia. They mostly imagine him to have fair skin and grey or dark hair, no facial hair and to weigh more than average. By some he is perceived as confident and ambitious and by others as arrogant and bossy. The adjectives *hectic*, *nervous*, *fast* and *unclear* refer to the prosody which is characterized by a high speech tempo and short pauses. Lastly, three descriptions in particular are worth highlighting since they are noticeably detailed. Concerning his clothing, respondents specified that the speaker is wearing cloth pants, answers including ‘brown corduroy trousers’ and ‘suit trousers’, and a ‘partly unbuttoned shirt’. Four responses included the word ‘alteingesessen’, which can be translated as ‘native resident’, ‘old-established’ or ‘indigenous’.



Figure 6: Tag cloud for open-response answers for elderly speaker with alveolar /r/ and German L1

5 General discussion

The main objective of this study was to understand what the different social meanings associated with alveolar realizations of the /r/ in difference to uvular ones are in the Austrian speech-community. A subsequent question was whether these associations vary within the speech-community, and if they do, what demographic factors this variation depends on. This section will first aim to answer the main research question and the initial predictions. Subsequently, connections between some noteworthy responses of the experiment's open-response questions will be related to the literature on 'style as distinctiveness' (Irvine 2002) and 'the indexical field' (Eckert 2005, 2008). Before concluding, the answer to the initial research question will be discussed against the background of the sound change of /r/ in German.

In line with one of the main predictions, the results of the matched-guise test demonstrate that a young male will be associated stronger with a migrant persona if he has alveolar /r/ realizations instead of uvular ones. Contrary to the initial prediction, the results for the elderly male speaker do not demonstrate that alveolar /r/ realizations are being associated equally between an Austrian persona and a migrant persona. They rather indicate, similar to the younger speaker, stronger associations with the migrant persona. Given these results for the older speaker in the matched-guise test, it seems particularly interesting to highlight comments on the origin of the elderly speaker with German L1 and alveolar /r/ realizations in the second experiment with open-response answers. Overall, fifteen respondents did not think him to be a native speaker of German, but instead to have roots in Eastern Europe or Western Asia. This association, taken together with the results of the matched-guise test, might be an indication that an alveolar realization of the /r/ has more generally become a variable indexing 'migrantness'. In this respect, the results of the open-response answers seem to be in line with the findings of the matched-guise test.

Responses to the younger speaker with alveolar realizations in the experiment's second part add another nuance to indexing 'migrantness'. The speaker has a Serbian L1 and German is his L2. The majority of the respondents did not believe him to be born in Austria, however, their opinions were split with regard to his place of origin. While fifteen respondents thought he was a first or second generation immigrant from the Balkans, thirteen of them stated that they believed him to be from Turkey.

Thus, although the speaker is a second generation immigrant from Serbia, almost half of the respondents believe him to be from Turkey. This raises the question whether there are further linguistic markers, other than the alveolar pronunciation of the /r/, that help to construe a generic 'migrant persona' in the Austrian speech-community, a hypothesis very much in line with Eckert's (2008) indexical fields. In addition, one might ask whether the perceptual link between alveolar /r/ and a Turkish migrant persona is stronger than between the former and the Former Yugoslavia migrant persona.

It should be brought to the reader's attention that both experiments in this study analyzed different variants of the phoneme /r/ as pronounced by male speakers, with the reasoning that if there was to be found a significant effect, the best chances were to find one among male speakers. Since the results of experiment I show a significantly higher association between male speakers and a migrant persona when the former realize alveolar variants, another study to test this effect for female speakers would be necessary. At the same time, this would also allow for testing this study's presupposition, namely that for female speakers in the alveolar guise the association with a migrant persona will be overall weaker than it is for men in the same condition.

With regard to predictions concerning the respondents' social profile, elderly respondents who were born in Austria did not select the Austrian-looking elderly man more often when they heard the older speaker with alveolar /r/ realizations (Condition III). In the same condition, however, a significant generational difference was detected among the respondents who have not lived all their lives in Austria. Respondents aged 34 to 47 selected the migrant-looking elderly men standing in front of a taxi more often than younger or older respondents. This points to a generational difference among respondents who were not born in Austria. One might hypothesize that is because 34- to 47-year-olds have spent more time working in the Austrian job market than the younger and older generation. Compared to the former they potentially have spent more years being part of the workforce and compared to the latter they have done so for a longer period of time in Austria. This might indicate that they are more familiar or confronted with migrants being employed in the taxi industry. The second prediction was not confirmed either. Whether people had lived most of their lives in Vienna or in another Austrian state was not a predictive variable. According to the quantitative experiment's results then, geographically

speaking, the Austrian speech-community seems to be homogenous. It should be noted, however, that this data is based on 70 participants out of whom only 13 were from elsewhere than Vienna.

Although the two predictions concerning the interactions between the respondent's social profile and a potentially different patterning in picture choice were not confirmed, a noteworthy interaction was found by the statistical model. In the case of the younger speaker with alveolar /r/ realizations (Condition I), the picture of the migrant-looking man was matched more often to it by respondents with German L1 than by respondents with a different L1 than German. This might be an indication for the alveolar realization being a stronger marker for 'migrantness' for non-migrants. One might hypothesize that this is because first or second generation immigrants with a non-German L1 have a more differentiated and inside-group view on the group of 'migrants' than non-migrants. In other words, for the former, the alveolar /r/ might be less of a generic marker of 'migrantness', but only characteristic for some migrant speeches.

After discussing respondents' social profiles, the notions of 'persona style' (Eckert 2008) and 'style as distinctiveness' (Irvine 2002) seem particularly helpful to understand what is meant by the notion of 'migrantness'. Hereto the responses to the Serbian L1 speaker are revealing. Respondents explicitly used the word 'style' ('Stil' in German), to describe him as someone with a stylish look and stylish hair. Stylistic elements furthermore included the answers 'sportive look', 'designer stubble' and 'BMW', all of which were mentioned multiple times. Comparatively specific responses referring to non-physical characteristics included him not having a university education but instead receiving vocational training, him playing football and being a macho. Combining these physical and non-physical traits, a distinct combination of elements emerges which becomes socially meaningful in the indexical field of the migrant persona as these elements are practiced and reenacted in everyday life (Eckert 2005). Thus, it is a combination of the alveolar realization of the /r/, potentially other characteristic linguistic variables and the abovementioned non-linguistic variables which altogether form a style characteristic for the 'migrant persona'.

Having applied the notion of style to this case study, the results remain to be interpreted in the context of a near complete sound change in which alveolar variants have become archaic. This will help to understand how the variants have socially embedded in the speech-community. The first records

of the sound change dating to the 16th century and its advancement in the 20th century predate the arrival of so-called guest workers which peaked in the mid-1970s and subsequent family reunifications peaking in the 1980s (Faßmann 2016). In this light, the results furthermore indicate that the social meaning of the alveolar realization of the /r/ has changed over time within the Austrian speech-community. This is because for the sound change to have already advanced before members with non-German L1s entered the speech-community, the alveolar variants [r] and [ɾ] must have already taken on a social meaning. This change of social meaning over time underpins the idea of indexicalities as a dynamic, in that they originate from a specific point in time and are subject to change (Eckert 2008). The question remaining open is whether this social resignification of the alveolar variants to becoming markers for ‘migrantness’ has influenced the pace of the ongoing sound change. One might hypothesize that there is a causative relationship between the arrival of the guest workers in the 70s and the particular acceleration of the sound change towards the end of the 20th century as described in the literature (Ulbrich & Ulbrich 2007). This, however, is only a speculative explanation.

6 Conclusion

This study can be viewed as an example for how the social significance of linguistic variables can take on different social meanings over time. The way in which the sound change of the linguistic variable /r/ has been socially embedding in the Austrian speech-community is apparent in the innovative variants, since they have become unmarked. The social meaning of the archaic variants in the sound change, however, has changed over time, introduced by non-L1 speakers of German with linguistic transfers from their L1s. The results indicate that an alveolar place of articulation of the phoneme /r/ in the syllable onset as pronounced by male speakers is a marker for ‘migrantness’ in the Austrian speech-community.

References

- Auer, Peter. 2013. Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In Arnulf Deppermann (ed.), *Das Deutsch der Migranten*, 9–40. Berlin & Boston: De Gruyter.

- Berend, Nina. 2013. Varietätenwandel im Kontakt: Die Entwicklung des Sprachgebrauchs deutschsprachiger Minderheiten im bundesdeutschen Kontext. In Arnulf Deppermann. (ed.), *Das Deutsch der Migranten*, 81–112. Berlin & Boston: De Gruyter.
- BeuysKanal. 2012. Joseph Beuys im 'Club 2' (1983) [Video file]. *Youtube.com* (12 July). https://www.youtube.com/watch?v=J6pS7H_24CE&t=7430s (accessed 20 December 2020).
- Bundesanstalt Statistik Österreich. 2008. In *Österreich leben 1,4 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund*. http://www.statistik.at/web_de/presse/032181.html (accessed 20 December 2020).
- Bundesanstalt Statistik Österreich. 2019. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2018)*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html (accessed 20 December 2020).
- Davis, Stuart. & Baertsch, Karen. 2011. On the relationship between codas and onset clusters. In Charles E. Cairns & Eric Raimy (eds.), *Handbook of the syllable*, 71–98. Leiden & Boston: Brill.
- D'Onofrio, Annette. 2018. Personae and Phonetic Detail in Sociolinguistic Signs. *Language in Society* 47(4). 513–539. doi:10.1017/S0047404518000581.
- Drager, Katie, Kate Hardeman, Rachel Schutz & Ivan Chik. 2019. Perceptions of Style: A focus on fundamental frequency and perceived social characteristics. In Lauren Hall-Lew, Emma Moore & Robert J. Podesva. (eds.), *Social Meaning and Linguistic Variation: Theorizing the Third Wave*. Manuscript submitted for publication. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope. 1989. The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change* 1. 245–267. doi:10.1017/s095439450000017x.
- Eckert, Penelope. 2005. Variation, convention, and social meaning. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Oakland CA, 7 January 2005.
- Eckert, Penelope. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics* 12(4). 453–476. doi:10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x.
- Eckert, Penelope. 2019. The individual in the semiotic landscape. *Glossa: A journal of general Linguistics* 4(1): 14. 1–15. doi:10.5334/gjgl.640.
- Expertenrat für Integration. 2018. *Integrationsbericht 2018: Zahlen, Trends und Analysen – Integration von Frauen im Fokus*, 1–109. Vienna: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. www.bmeia.gv.at/integration/integrationsbericht (accessed 20 December 2020).
- Faßmann, Heinz & Ursula Reeger. 2008. Austria: From guest worker migration to a country of immigration. *IDEA Working Papers* 1. 1–39.
- Faßmann, Heinz. 2016. Zuwanderung nach Österreich. Integrationspolitische Herausforderungen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24(2). 9–15. doi:10.25364/10.24:2016.2.2.

- Garrett, Peter. 2010. Introduction. In Peter Garrett (ed.), *Attitudes to Language: Key Topics in Sociolinguistics*, 1–18. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511844713.003.
- Garrett, Peter. 2010. Main approaches to the study of language attitudes. In Peter Garrett (ed.), *Attitudes to Language: Key Topics in Sociolinguistics*, 37–52. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511844713.003.
- Hall, Tracy Alan. 1993. The Phonology of German /R/. *Phonology* 10(1). 83–105. doi:10.1017/S0952675700001743.
- Hinrichs, Uwe. 2013. *Multi-Kulti-Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert*. München: C.H.Beck.
- Irvine, Judith. T. 2002. “Style” as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation. In Penelope Eckert & John R. Rickford (eds.), *Style and Sociolinguistic Variation*, 21–43. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolland, Franz, Anna Wanka, Christian Bischof & Sophie Psihoda. 2015. *Von den Baby Boomern zur Generation Y: Tipps für erfolgreiches Generationsmanagement*. Wien: Wirtschaftskammer Wien.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lambert, Wallace E., Richard C. Hodgson, Robert C. Gardner & Samuel Fillenbaum. 1960. Evaluational reactions to spoken Languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60. 44–52. doi:10.1037/h0044430.
- Loureiro-Rodriguez, Veronica, May M. Boggess & Anne Goldsmith. 2013. Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(2). 136–153. doi:10.1080/01434632.2012.729591.
- Mendes, Ronald Beline. 2016. Nonstandard Plural Noun Phrase Agreement as an Index of Masculinity. In Erez Levon & Ronald Beline Mendes (eds.), *Language, Sexuality, and Power: Studies in Intersectional Sociolinguistics*, 105–129. New York: Oxford University Press.
- Mentrup, Wolfgang. 1980. Deutsche Sprache in Österreich und in der Schweiz. In Hans Peter Althaus, Helmut Henne & Herbert Ernst Wiegand (eds.), *Lexikon der germanistischen Linguistik* 2, 527–531. Tübingen: Niemeyer.
- Moosmüller, Sylvia. 2002. Der Stellenwert der phonologischen und phonetischen Variation in der Spracherkennung. In Angelika Braun & Herbert R. Masthoff (eds.), *Phonetics and its Applications*, 97–109. Stuttgart: Steiner.
- Moosmüller, Sylvia & Julia Brandstätter. 2014. Phonotactic information in the temporal organization of Standard Austrian German and the Viennese dialect. *Language Sciences* 46. 84–95. doi:10.1016/j.langsci.2014.06.016.
- Moosmüller, Sylvia, Carolin Schmid & Julia Brandstätter. 2015. Standard Austrian German. *Journal of the International Phonetic Association* 45(3). 339–348. doi:10.1017/S0025100315000055.
- Pharao, Nicolai, Marie Maegaard, Janus S. Møller & Tore Kristiansen. 2014. Indexical meanings of [s+] among Copenhagen youth: Social perception of a phonetic variant in different prosodic contexts. *Language in Society* 43(1). 1–31. doi:10.1017/S0047404513000857.

- Runge, Richard M. 1973. The Phonetic Realization of Proto-Germanic /r/. *Zeitschrift für Vergleichende Sprachforschung* 87(2). 228–247.
- SagsMulti. 2012. Samir Jukić, Serbisch [Video file]. *Youtube.com* (10 February). <https://www.youtube.com/watch?v=IRjCmUVCWLo> (accessed 20 December 2020).
- Schiller, Niels O. 1999. The phonetic variation of German /r/. In Matthias Butt, Nanna Fuhrhop, Friedhelm Debus, Ulrich Knoop, Wolfgang Putschke, Ludwig E. Schmitt & Herbert E. Wiegand (eds.), *Variation und Stabilität in der Wortstruktur: Untersuchungen zu Entwicklung, Erwerb und Varietäten des Deutschen und anderer Sprachen*, 261–287. Hildesheim: Georg Olms.
- Schrambke, Renate. 2010. Realisierungen von /r/ im Alemannischen Sprachraum. *Dialectologia et Geolinguistica* 18(1). 52–72. doi:10.1515/DIG.2010.004.
- Tagliamonte, Sali A. & R. Harald Baayen. 2012. Models, forests, and trees of York English: Was/were variation as a case study for statistical practice. *Language Variation and Change* 24. 135–178. doi:10.1017/S0954394512000129.
- Ulbrich, Christiane & Horst Ulbrich. 2007. The Realisation of /r/ in Swiss German and Austrian German. *Proceedings of ICPhS* 16. 1761–1764.
- Vremšak-Richter, Vanda. 2010. Unterschiede zwischen den deutschen Aussprachewörterbüchern: Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (1982), Duden. Aussprachewörterbuch (2005), Deutsches Aussprachewörterbuch (2009). *Za Tuje Jezike* 2(1–2). 93–99.
- Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin I. Herzog. 1968. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In Winfred P. Lehmann and Yakov Malkiel (eds.), *Directions for Historical Linguistics: A Symposium*, 95–188. Austin: University of Texas Press.
- Wiese, Heike. 2012. *Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt entsteht*. München: C.H. Beck.
- Wiese, Richard. 2003. The Unity and Variation of (German) /r/. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 70(1). 25–43.

Images

- Millennial, Buro. 2018. [Online image: Untitled illustration of young man using a laptop]. *Pexels.com*. <https://www.pexels.com/photo/selective-focus-photo-of-man-using-laptop-1438081/> (accessed 5 May 2019).
- Roffey, C. 2006. [Online image: Working men in Istanbul – three]. *Flickr.com*. <https://www.flickr.com/photos/charlesfred/227002453> (accessed May 5 2019).
- Vacasa. [Online image: Untitled illustration of man holding a beer stein]. *Pinterest.at*. <https://www.pinterest.at/pin/40813940353153753/> (accessed 5 May 2019).
- Zweygarth, Achim. 2016. [Online image: Talip Özdemir fährt seit zwölf Jahren in Stuttgart Taxi]. *Stuttgarter-nachrichten.de*. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.kriselnde-branche-in-stuttgart-taxifahrer-kaempfen-mit-vielen-problemen.41ea5942-275f-4da4-800a-fd3d8affea27.html> (accessed 5 May 2019).

Appendix A: Items used in Experiment I

Experimental Items

Condition I			
<i>Word</i>	<i>IPA (as in experiment)</i>	<i>Post-consonantal</i>	<i>Translation</i>
Beratung	bə.'ra:tʊŋ	no	counseling
Brücke	'brʏ.kə	yes	bridge
Problem	pro.'ble:m	yes	problem
bringen	'brɪn.ŋən	yes	to bring
krank	kraŋk	yes	sick
Condition II			
<i>Word</i>	<i>IPA</i>	<i>Post-consonantal</i>	<i>Translation</i>
Grund	grʊnt	yes	reason
Richter	'RIʧ.tə	no	judge
Rucksack	'Rʊk.zak	no	backpack
überreden	y:bə.'re:dən	no	to convince
richtig	'RIʧ.tɪk	no	right
Condition III			
<i>Word</i>	<i>IPA</i>	<i>Post-consonantal</i>	<i>Translation</i>
Beruf	bə.'ru:f	no	profession
Charakter	ka.'rak.tə	no	character
Risiko	'ri:zi.ko	no	risk
befragen	bə.'fra:gən	yes	to ask sb
zurück	tsu:'rʏk	no	back
Condition IV			
<i>Word</i>	<i>IPA</i>	<i>Post-consonantal</i>	<i>Translation</i>
Bereich	bə.'Raɪʧ	no	area
Krippe	'kRI.pə	yes	nursery
Strand	ʃtʁant	yes	beach
schreiben	'ʃRaɪ.bən	yes	to write
zufrieden	tsu.'fri:dən	yes	satisfied

Fillers

Younger speaker			
<i>Word</i>	<i>IPA</i>	<i>Pronunciation</i>	<i>Translation</i>
Kind	kɪnt	unmarked	child
Küche	'kʏ.çə	unmarked	kitchen
Suppe	'zʊ.pə	unmarked	soup
lernen	'lɛŋ̊.nən	unmarked	to learn
aufmerksam	'aʊf.mɛŋ̊ k.sa:m	unmarked	attentive
Haus	hʊ:s	monophthongization	house
Feier	'fæ:ɐ	monophthongization	celebration
kaufen	'kɔ:fən	monophthongization	to buy
Sonnenlicht	'zɔ.nən.lɪft	coronalization of velar fricative	sunlight
spät	ʃə'pɛ:t	epenthesis [ə]	late
Older speaker			
<i>Word</i>	<i>IPA</i>	<i>Pronunciation</i>	<i>Translation</i>
Fenster		unmarked	window
Pflanze	'pflan.tsə	unmarked	plant
lesen	'le:zən	unmarked	to read
suchen	'zu:xən	unmarked	to search
gefährlich	gə.'fɛŋ̊ .lɪç	unmarked	dangerous
Auto	'ɔ:to	monophthongization	car
Leiter	'læ:tɐ	monophthongization, dark /l/	ladder
außerhalb	'ɔ:sɐ.hœp	monophthongization, /l/-vocalization	
Schnitzel	'ʃə.nɪ.tsəl	epenthesis [ə]	schnitzel
Teppich	'tɛ.pɪç	coronalization of velar fricative	carpet

Appendix B: Transcriptions of audio excerpts used in Experiment II

These are the excerpts used in the experiment's second part with open-response questions. They were annotated in Jeffersonian transcription. The r's with greyed shading indicate alveolar realizations of the phoneme /r/ in onset position, which includes the sounds [r] and [ɾ].

Audio 1 [26'']: Younger 'migrant-sounding' speaker

einige Menschen fühlen sich in der Natur frei wenn sie durch den Wald gehen (.) andere hingegen verstecken sich jeden Tag in ihren schönsten Kleidern (.) schminken und stylen ihre Haare auf und spazieren durch die Stadt (.) aber sie wissen (.) wenn sie wieder nach Hause kommen erwartet sie der Alltag (.) doch in den paar Stunden in denen sie draußen sind fühlen sie sich frei (.) einfach nur frei (.) doch waren wir nicht als kleine Kinder frei (.) wir rannten herum spielten stritten machten dreckig und es war uns egal wer was sagte

Audio 2 [30'']: Elderly 'Austrian-sounding' speaker

a: hh na (.) der Runge na (.) dessen Bilder versteht heute keiner mehr na (.) weil der hat eine derartige Farbsymbolik gehabt dass und mit (Lilien) und so weiter dass heute (.) die Bilder sieht man (.) man versteht sie nicht (.) man muss auch hier wiederum .hh lernen was die Farbsymbolik bedeutet (.) .hh Abend (.) Mittag (.) .hh a Früh (.) .hh die verschiedenen Farben (.) rot blau und so weiter (.) wie das dem Gott zugeordnet ist den Engeln und solche Dinge na (.) also diesen Konflikt (.) .hh den Sie .hh hier ansprechen (.) die andere Darstellung der Realität durch den Künstler (.) .hh das ist ein kruzialer Fakt na (.) und .hh darauf- und daraus kommt auch dieses Unbehagen was manche Leute haben dann na

Jeffersonian Transcription System

(.)	brief interval (0.08" – 0.2")
:	prolonged vowel or consonant
.hh	inbreath
(word)	indicates an uncertain word

Erzählen oder beschreiben?

Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder

Verena Blaschitz*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 87 (2021): 71–107

Abstract

The paper investigates the way four-year-old monolingual German-speaking children reproduce the so-called Frog Story (Mayer 1969). The main question is which differences can be identified concerning the narrative characteristics displayed in the children's reproductions. These reproductions were analyzed both in terms of narrative structure (cf. Berman and Slobin 1994), and in terms of the positive realization of certain narrative means (cf. Hoffmann 2018). According to most studies and the relevant literature, (young) children are expected to produce descriptions rather than narratives when reproducing a picture story. The qualitative (and additional quantitative) analysis though reveals that only half of the children's reproductions are descriptive while the other half shows narrative characteristics of different kind – and to different extent. The groups vary regarding all investigated aspects in a way that children with narrative reproductions show more elaborate results.

Schlüsselwörter: Narrative Analyse, narrative Mittel, Frog Story, Bildgeschichte, Narration vs. Beschreibung

* Korrespondierende Autorin: Verena Blaschitz, Porzellangasse 4, 1090 Wien, verena.blaschitz@univie.ac.at.

1 Einleitung

Der folgende Aufsatz hat die Wiedergabe einer Bildgeschichte, der sog. Frogstory, durch vierjährige monolingual deutschsprachige Kinder zum Thema. Die Daten entstammen dem psycholinguistischen Forschungsprojekt *INPUT* (s. Abschnitt 2), in dessen Rahmen Kinder aus Familien mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet und sprachlich untersucht wurden. Eine der Fragestellungen des Projekts war, wie die Kinder bei der Wiedergabe der Bildgeschichte vorgehen und wodurch sich die Wiedergaben bezüglich ihrer (narrativen) Charakteristik unterscheiden. Diese Fragestellung wird im vorliegenden Beitrag behandelt.

Methodisch erfolgt eine sprachlich-narrative Analyse, die sich durch die Kombination bereits etablierter (vgl. Bamberg 2011 [1987]; Berman & Slobin 1994) mit einer Reihe weiterer Analyse Kriterien (etwa Sequenzierung der zeitlichen Abfolge, Herstellung von Emotionalität, Erzeugung von Spannung, diverse diskursiv-interaktive Mittel, vgl. Blaschitz 2014) auszeichnet. Durch dieses Vorgehen wurden einerseits bestehende Ergebnisse bestätigt (vgl. Berman & Slobin 1994), andererseits aber auch neue Einblicke in die narrativen Fähigkeiten von Vierjährigen gewonnen.

Die Elizitierung von Bildgeschichten ist insbesondere bei jungen Kindern häufig das Mittel der Wahl, wenn die narrativen Fähigkeiten der Kinder untersucht werden sollen. Gleichzeitig herrscht aber größtenteils Konsens darüber, dass gerade die Wiedergabe von Bildgeschichten, vor allem bei jungen Kindern, primär beschreibende Wiedergaben hervorruft (vgl. Becker & Stude 2017: 23, s. Abschnitt 3.3). Wie der vorliegende Beitrag zeigen wird, wählen die untersuchten Kinder – anders als die bisherige Studienlage es dokumentiert – bei der Wiedergabe der Frogstory unterschiedliche Herangehensweisen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder bereits in jungem Alter offenbar dazu in der Lage sind, diverse sprachlich-narrative Funktionen anzuwenden und auch narrative Wiedergaben von Bildgeschichten zu produzieren.

Im Beitrag wird zunächst eine Übersicht über Ausgangspunkt und Datenbasis der Untersuchung gegeben (Abschnitt 2), um im Folgenden theoretisch auf das Themenfeld Narration einzugehen (Abschnitt 3). Dabei werden die Aneignung diskursiv-narrativer Fähigkeiten (3.1), die Entfaltung dieser Fähigkeiten (3.2), narrative Spezifika der Wiedergabe einer Bildgeschichte (3.3) und die Elizitierung von Narrationen (3.4) behandelt. In

Abschnitt 4 erfolgt die Datenanalyse, die sich in einen inhaltlich-strukturellen (4.1) und einen sprachlich-narrativen Teil (4.2) gliedert und anhand von zwei Beispielanalysen in Abschnitt 5 veranschaulicht wird. In Abschnitt 6 werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert und diskutiert, bevor der Beitrag mit einem Fazit schließt (Abschnitt 7).

2 Ausgangspunkt und Datenbasis

Ausgangspunkt der Untersuchung war das Projekt »Investigating Parental and Other Caretaker's Utterances to Kindergarten Children« (*INPUT*).¹ Es behandelte die Frage, welchen Einfluss die von den erwachsenen Hauptbezugspersonen zu Hause und im Kindergarten an das Kind gerichtete Sprache, der »Input«, auf die kindliche Sprachaneignung ausübt. Von zentralem Interesse war dabei das Zusammenspiel verschiedener familiärer und institutioneller Einflussfaktoren (Bildungs- bzw. sozioökonomischer Hintergrund, Mehrsprachigkeit). Das Sample setzte sich aus 56 zur Hälfte monolingual deutsch- bzw. bilingual deutsch-türkischsprachigen Kindern zusammen, von denen im Alter von 3;1–4;8 Jahren insgesamt viermal Daten erhoben wurden. Die Kinder stammen jeweils zur Hälfte aus Familien mit hohem bzw. niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. Czinglar et al. 2017). Neben der Elizitierung einer Vielzahl weiterer Daten wurden die Kinder aufgefordert, eine Bildgeschichte, die sog. »Frogstory« (Mayer 1969), wiederzugeben. Die Wiedergabe von 24 monolingualen deutschsprachigen Kindern (je 12 Mädchen und Buben) mit dem Altersdurchschnitt 4;4 Jahre (4;2–4;6 J.) ist die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung. Die Kinder wurden aufgefordert, die Frogstory einer Fingerpuppe, die die Geschichte »noch nicht kennt« und »schlecht sieht«, zu erzählen. Etwa ein Jahr zuvor wurde den Kindern die Geschichte von ihren Eltern erzählt, wodurch sie ihnen – wenn auch womöglich nur rudimentär – zum Erhebungszeitpunkt bereits bekannt war. Sowohl die Erhebungsperson als auch das betreffende Kind hatten die bildliche Vorgabe vor Augen, durch den Einsatz der Fingerpuppe, die die Bildgeschichte »nicht sehen kann«, sollte jedoch vermieden werden, dass das Kind einen gemeinsamen

¹ Für viele wertvolle Anregungen bei der Erstellung dieses Beitrags danke ich dem Leiter des Projekts Wolfgang U. Dressler. Das Projekt wurde vom Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF) finanziert und in den Jahren 2012–2017 an der Universität Wien durchgeführt.

Wahrnehmungsraum von Rezipient*in und von sich selbst annimmt. Die Fingerpuppe diene also als direkte ›Ansprechperson‹ für das Kind. Während der Datenerhebung versuchte die Erhebungsperson das Kind weitestgehend alleine sprechen zu lassen, um einerseits Ko-Konstruktionen zu vermeiden (Akbulut 2018: 78) und andererseits nicht (sprachlich) in die Wiedergabe einzugreifen. Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, war dieses Verhalten den Kindern gegenüber unterschiedlich erfolgreich.

Für die Zwecke des *INPUT*-Projekts wurde eine gekürzte Version der Frogstory verwendet (16 statt der 24 Bilder der Originalfassung). Von allen Wiedergaben existieren Audio- und Videoaufnahmen, die mit Hilfe des *Child Language Data Exchange System* (MacWhinney 2000 [1991]) transkribiert und ausgewertet wurden.

3 Narration

Den Konzepten der Funktionalen Pragmatik folgend ist Erzählen ein Diskursmuster, bei dem in Form von Sprechhandlungsverkettungen (Ehlich 1996) spezifische gesellschaftliche Zwecke erfüllt werden (Hoffmann 2018: 203). Es wird im Rahmen der diskursiven Basisqualifikation angeeignet, die neben der Narration die Aneignung von Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, die Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten umfasst (Ehlich 2007c: 12).

Zweck dieser dialogisch-interaktiven Handlungsform ist es, »einen erlebten Sachverhalt interaktiv in Form einer sprachlich-mental Re-Inszenierung zu verarbeiten« (Grommes 2014: 234). Ziel des Erzählens ist die Herstellung einer gemeinsamen Welt (Ehlich 1983: 139), wodurch die getrennte Welt von Sprecher*in und Hörer*in während des Erzählvorgangs temporär aufgehoben wird (Uhl 2015: 79). Das Erzählen unterscheidet sich somit von anderen Diskursformen durch die Einnahme einer Erzählperspektive (Bredel 2001: 5) und die »perspektivische und dramaturgisch-episodische Konstruktion der Wirklichkeit« (Bredel & Piper 2015: 117). Mit Hilfe der Origoverschiebung² (Rehbein 1989) erfolgt der Aufbau

² Unter Origo wird der Nullpunkt des Hier-Ich-Jetzt-Koordinatensystems, das jede Sprechsituation kennzeichnet, verstanden (vgl. Bredel 2001: 5). Die

eines fiktiven Erzähl-/Vorstellungsraums, in den sich Hörer*in und Sprecher*in mental begeben (Rehbein 1980; Uhl 2015). Durch die Reinszenierung eines vergangenen realen oder fiktiven Ereignisses bzw. Erlebnisses wird Partizipation und somit auch Solidarität möglich (Ehlich 1983). Dies stellt die »Tiefenfunktion des Erzählens« (Ehlich 1983) dar, die neben dem Spannungsaufbau und »primär hörererorientierten Diskursfunktionen« (Hoffmann 2018: 210), das sind beispielsweise Unterhaltung, und Erbauung, die Hauptfunktion von Erzählungen ausmacht.

Zentrales Merkmal des Erzählens ist die Wiedergabe des Unerwarteten³ (Ehlich 1983: 140), das eine Geschichte erzählwürdig macht. Wichtiger Bestandteil von Erzählungen ist darüber hinaus die (emotionale) Involvierung des*der Rezipienten*in (Schülein et al. 1995: 244), denn für das Gelingen eines Erzählprozesses sind Nachvollzug und Wertung durch den*die Rezipienten*in notwendig (Bredel & Piper 2015: 120; Hoffmann 2018: 207).

Die Struktur von Erzählungen beinhaltet die »Einführung eines Plots« (Ehlich 2007b: 424) inklusive der Einführung der relevanten Aktant*innen, durch die ausreichend Wissen auf den*die Rezipienten*in übertragen wird (Bredel 2001: 14). Außerdem wird Spannung durch die »Darstellung einer sich aus der Anfangskonstellation« (Bredel 2001: 14) ergebenden Handlungskomplikation erzeugt, die schließlich im »Resultat« aufgelöst wird, nämlich im »Mitlachen oder Mitleiden« (Ehlich 2007b: 424). Am Schluss erfolgt die Bewertung des Ereignisses durch den*die Hörer*in. Fehlt diese Bewertung, »ist die ganze Interaktion gescheitert« (Ehlich 1983: 144), denn der »Erzählprozess ist nicht qua Produkt gelungen, sondern letztlich im Nachvollzug des Hörers« (Hoffmann 1989: 65).

3.1 Aneignung diskursiv-narrativer Fähigkeiten

Erzählen ist eine äußerst komplexe und vielfältige sprachliche Handlung (Becker 2009: 66). Es ist in diskursive und soziokulturelle Kontexte eingebettet und kann als einer der bedeutendsten Bereiche späterer Sprachaneignung angesehen werden (Becker und Stude 2017: 21; Vermeer und Ceglarek 2017: 237). Wesentlicher Bestandteil der Aneignung diskursiver

Origoverschiebung bewirkt eine mentale Versetzung von der Hier-Jetzt-Sprechsituation in einen fiktiven Vorstellungsraum (Rehbein 1989: 168).

³ »Planbruch« (Quasthoff 1980); »Diskontinuität« (Schülein et al. 1995: 243).

Fähigkeiten wie der narrativen ist die Verinnerlichung der Prinzipien des Sprecher*innenwechsels, wobei für das Erzählen die systematisch bedingte Aneinanderreihung mehrerer sprachlicher Handlungen durch eine*n Sprecher*in (Sprechhandlungsverkettung) charakteristisch ist (Ehlich 1996). Wichtige andere narrative Aneignungsbereiche sind die sprachliche Reihung von Ereignissen, das Erkennen von Zusammenhängen, das Bestimmen von Abfolgen, die Festlegung von unterschiedlichen Ordnungsprinzipien sowie die Vergegenwärtigung dieser Kriterien für den*die Rezipienten*in (Ehlich 2007b: 424). Zudem ist die Aneignung der zugrundeliegenden Handlungsstrukturen, also der mentalen und interaktionalen Handlungen, sowie der sprachlichen Mittel für die Ausgestaltung (Sprecher*innendeixis, Redewiedergabe, Tempora, Tempuswechsel, Intonation etc.) notwendig (Hoffmann 2018: 203). Von elementarer Bedeutung sind überdies die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Erzählformen im Mündlichen und Schriftlichen, der Einsatz textstrukturierender Mittel und die emotionale Involvierung (Becker & Stude 2017: 74).

Der textstrukturelle Blickwinkel (vgl. Bamberg 2011 [1987]; Hickmann 1987) richtet sich auf Makro- und Mikrostruktur: Die Makrostruktur umfasst die Ebene des Plots, also die inhaltlich-narrative Struktur einer Geschichte, sowie Wissen um spezifische narrative Genres (Hudson & Shapiro 1991: 103). In diesen Bereich fallen auch die von Labov und Waletzky (1971) geprägten und in weiterer Folge häufig modifizierten Bestandteile von narrativen Wiedergaben. Die Mikrostruktur betrifft die Wort-, Satz- und Satzverbindungsebene eines Textes (insbesondere Pronomina, Aktant*innenführung, Herstellung temporaler und kausaler Zusammenhänge, Kohäsion, Kohärenz). Die prosodische Ebene wird in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

3.2 Entfaltung narrativer Fähigkeiten

Erste (Vor-)Formen von Erzählungen, die gemeinsam in Erwachsenen-Kind-Konversationen konstruiert werden (Becker 2011 [2001]; Hudson & Shapiro 1991: 95; Quasthoff 1980), treten mit zweieinhalb bis drei Jahren auf (Guckelsberger 2008: 106). Dabei werden meist routineartige Handlungsabläufe thematisiert (Guckelsberger 2008: 106). Erst später wird das Besondere innerhalb eines Ablaufs hervorgehoben (Ninio & Snow 1996). Mit etwa vier Jahren sind Kinder in der Lage, »fairly complex narratives of

several different sorts« (Ninio & Snow 1996: 175) zu produzieren (vgl. auch Hudson & Shapiro 1991: 99); in diesem Alter ist eine »entscheidende qualitative Weiterentwicklung kindlicher Narrationen« bemerkbar (Becker & Stude 2017: 68). Mit fünf Jahren sei erkennbar, dass Kinder die Regeln für die Wiedergabe einer Bildgeschichte sowie die genauen Anforderungen für das Erzählen einer angeforderten Geschichte kennen (Berman 1988: 488–489). Mit sieben oder acht Jahren treten in Erzählungen die ersten »Codas« auf, die die Funktion haben, das Erzählte abzuschließen und die Sprecher*innenperspektive auf die aktuelle Sprechsituation zu lenken (Hudson & Shapiro 1991: 99; vgl. Labov & Waletzky 1967). Insgesamt kann die Fähigkeit, komplexe Diskurse kohärent zu organisieren, als Entwicklungsaufgabe der späteren Kindheit angesehen werden (Becker & Stude 2017: 63; Hudson & Shapiro 1991: 102; Klann-Delius 2016: 45–46). Mit etwa zehn Jahren weisen Kinder ein mit Erwachsenen vergleichbares narratives Schema auf (Schüle et al. 1995: 265).

In der Erzähl(erwerbs)forschung existiert eine Reihe von Erzählmodellen (vgl. etwa Augst et al. 2007; Boueke et al. 1995). Die diesen Modellen zugrunde liegenden Grundannahmen (feste Erwerbsreihenfolge, strenge Abgrenzung der Stufen voneinander, Irreversibilität der Stufen, Gültigkeit für alle Individuen) wurden jedoch mehrfach kritisiert (Akbulut 2018; Andresen 2013; s. auch Dannerer 2016). Vor allem die in diversen Untersuchungen belegte Abhängigkeit der festgestellten Erzählfähigkeiten von Erzählanlass und -situation (Aksu-Koç & Nicolopoulou 2015; Becker 2011 [2001]; Bredel 2001) verdeutlicht die Problematik der Annahme von Stufenmodellen.

3.3 Narrative Spezifika der Wiedergabe einer Bildgeschichte

Die Wiedergabe von Bildgeschichten weist deutliche Unterschiede zum freien Erzählen auf. Zentral ist, dass die Bildgeschichte als dekontextualisierte, fiktionale Höhepunkterzählung nicht mit realen Handlungen verknüpft ist (Schmidlin 1999: 113). Dennoch enthält sie (neben beschreibenden) auch argumentative und evaluierende Elemente (Schmidlin 1999: 113). Die nicht »sichtbare« narrative Struktur muss aus dem bildlich Dargestellten erschlossen werden (Boueke et al 1995: 22–23), was ein hohes Maß an Interpretation erfordert (Veneziano & Hudelot 2009:

8). Außerdem ist es notwendig, das Abgebildete zu verstehen (Hudson & Shapiro 1991) und es in eine narrative Form zu bringen. Doch genau das scheint ein größeres Problem darzustellen. Die erforderliche Verknüpfung der Einzelbilder kann zu einer Überforderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder führen, außerdem erschwert die fehlende interaktive Einbettung die narrative Wiedergabe (Becker 2011 [2001]). Durch die Folge der Bilder entsteht für die die Geschichte wiedergebenden Personen nicht eindeutig ein narrativer Charakter, der aber bei der Elizitierung von *narrativen* Geschichten methodisch intendiert und erwünscht ist. Gerade die »visuelle Präsenz« der Bildgeschichte verursacht für Kinder eine Verwirrung der Aufgabensituation, sodass eine Verwechslung von Bildbeschreibung mit Narration die Folge sein kann (Becker 2005: 179; Hausendorf & Quasthoff 1996: 328). Die »typische« Reaktion auf eine Bildgeschichte sei demnach die deskriptive, nicht die narrative Wiedergabe (vgl. Akbulut 2018; Becker & Stude 2017: 23; Bredel 2001; Bredel & Piper 2015: 123; Maas & Mehlem 2003: 23; Wieler 2013, 256–258). Becker (2011 [2001]) erklärt diesen Umstand damit, dass Kinder das Sprachhandlungsmuster »Benennen und Beschreiben des Gesehenen«, das in der Vorlesesituation bei Bildbeschreibung eines Einzelbilds üblich ist, auf die Wiedergabe der Bildgeschichte anwenden.

Wenngleich für den Einsatz von Bildgeschichten als Erzählstimulus die große Vergleichbarkeit der entstehenden Texte, die Einheitlichkeit der Vorlage sowie die durch die Bildvorlage gebotene visuelle Unterstützung hinsichtlich der Strukturierung (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996: 328) sprechen, werden häufig generelle Bedenken an der Geeignetheit von Bildgeschichten für die Untersuchung von Erzählfähigkeiten geäußert (z.B. Bredel 2001; Dannerer 2016; Wieler 2013).

Die Wiedergabe der Frogstory

Die Frogstory (Mayer 1969) ist ein in der linguistischen Erzählforschung häufig genutztes Elizitierungsmittel (vgl. Aksu-Koç & Nicolopoulou 2015; Bamberg 2011 [1987]; Berman 1988; Berman & Slobin 1994; Schmidlin 1999). Von besonderer Prominenz ist die umfassende, sprachenübergreifende Studie von Berman und Slobin (1994). Kurz zusammengefasst zeigte sich dort, dass die jüngeren Kinder (Dreijährige, aber auch Fünfjährige) bei der Wiedergabe der Bildgeschichte ganz anders agierten als die älteren Kinder. Die jüngsten Kinder verfügten noch über wenig ausgeprägte narrative

Fähigkeiten. Dies äußerte sich in einer deskriptiv-deiktischen Wiedergabestrategie, denn die Kinder gaben die Geschehnisse der Frogstory nicht als narrativ-verkettete, sondern als isolierte Ereignisse wieder. Zudem zeigte sich eine uneinheitliche Tempusverwendung sowie die Notwendigkeit narrativ-diskursiver Unterstützung durch die Erhebungsperson. Die Fünfjährigen verketteten die Ereignisse und markierten sie chronologisch und ihre Wiedergaben waren linear. Die neunjährigen Kinder »had internalized a narrative schema in the shape of a shared action-structure based on causally related episodes« (Berman 2014: 29). Zudem war die Tempusverwendung einheitlich und die Kinder bewerteten ihre Geschichten.

Berman (1988) kommt bei ihrer – der eben geschilderten Studie vorgelagerten – Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen. Sie stellte fest, dass die von ihr untersuchten Kinder (3–5 und 7–12 J.) zwar alle eine gewisse narrative Darstellung versuchten, dass die Drei- bis Vierjährigen aber generell nicht in der Lage waren, »to sustain a unified story line across their narratives, even though they had been explicitly asked to ›tell a story‹« (Berman 1988: 487). Die Kinder beschrieben die Bilder einzeln deiktisch und verknüpften sie nicht miteinander. Die Vierjährigen verhalten sich entweder wie die Dreijährigen (deren Wiedergaben als »prenarrative« bezeichnet werden) oder wie die Fünfjährigen, die vermehrte Referenz zur Plotlinie und mehr konstitutive Plotelemente versprachlichen (Berman 1988: 490).

3.4 Elizitierung von Narrationen

Während Erzählungen im nicht-institutionellen Alltag von Spontaneität und Freiwilligkeit geprägt sind, kommt es in institutionellen Zusammenhängen zu einer »Funktionalisierung« des Erzählens (Ehlich 1983). Auf Seiten der Proband*innen gibt es kein echtes Erzählbedürfnis, ebenso wenig gibt es eine*n »echte*n« Zuhörer*in (Guckelsberger 2008: 125; 113). (Institutionell) Angeforderte Erzählungen treten in Form des Handlungsmusters Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (Ehlich & Rehbein 1986) auf oder als Erzählen auf Anforderung (Rehbein 2007). Dies entspricht aber nicht dem beim authentischen Erzählen zugrundeliegenden Handlungsmuster *Problemlösen*. Der Zweck des Erzählens ergibt sich dabei nicht aus dem Interesse des Gegenübers, sondern aus dem Untersuchungsinteresse (Rehbein 2007: 400).

Aussagen über elizitierte Erzählungen können nicht auf die gesamte Erzählfähigkeit übertragen werden, sondern sie gelten jeweils nur für die spezifische Aufgabensituation (vgl. Dannerer 2016: 24; Hudson & Shapiro 1991: 102). Zudem müssen auch intraindividuelle Unterschiede, die bei unterschiedlichen Erzählformen auftreten können, berücksichtigt werden (Becker & Stude 2017: 63).

Wie die obigen Ausführungen verdeutlichen, gelten also gewisse prinzipielle Einschränkungen hinsichtlich der Reichweite von Ergebnissen elizitierter Erzählaufgaben – insbesondere, wenn es sich dabei um Bildgeschichten wie die Frogstory handelt. Jedoch legen die hier vorgestellten Analysen nahe, dass die untersuchten Vierjährigen mitunter durchaus recht ausgeprägt narrative Mittel einsetzen und damit ihre Wiedergaben narrativ, nicht deskriptiv, gestalten. Damit kann der Nachweis erbracht werden kann, dass die Wiedergabe einer Bildgeschichte nicht zwangsläufig beschreibend sein muss.

4 Datenanalyse

4.1 Inhaltlich-strukturelle Analyse

Die inhaltlich-strukturelle Analyse fokussiert auf die Vollständigkeit des Plots (vgl. Bamberg 2011 [1987]), die anhand der drei ›core components‹ der Plotstruktur erfasst wird (Berman & Slobin 1994): Im ›Onset of the Plot‹ bemerkt der Bub das Verschwinden des Frosches, im ›Unfolding of the Plot‹ sucht er den abgängigen Frosch und im Rahmen der ›Resolution of the Plot‹ findet er denselben bzw. einen Ersatzfrosch und nimmt diesen mit.

4.2 Sprachlich-narrative Analyse

Die verschiedenen sprachlich-narrativen Mittel werden entsprechend ihrer (Haupt-)Funktionen zusammengefasst dargestellt. Beispiele finden sich in der Ergebnisdarstellung im Abschnitt 6.2.

Sequenzierung der zeitlichen Abfolge

Essentiell zur Sequenzierung der zeitlichen Abfolge von Geschichten sind die Temporaldeiktika *dann* bzw. *da*. Insbesondere der Konnektor *dann* nimmt eine gewisse Sonderstellung innerhalb der für Narrationen gebrauchten

Konnektoren ein, denn es ist nach asynthetischen Verbindungen sowie *und* die »elementarste« Form (Ehlich 2007b: 424), die demensprechend häufig auftritt (vgl. Boueke et al. 1995; Rehbein 2007; Schmidlin 1999). Der Konnektor *da* erfüllt mitunter die Funktion von *dann*, allerdings in Abgrenzung zur deiktischen Verwendung (vgl. Boueke et al. 1995: 149). In Erzählungen treten üblicherweise noch weitere geschichtenstrukturierende Mittel (*danach*, *später*, *daraufhin* etc.) auf; nicht aber in den vorliegenden kindlichen Wiedergaben.

Herstellung von Emotionalität

In der Emotionalisierung des Erzählten sowie in der emotionalen Involvierung des*der Rezipienten*in liegt die genuine Aufgabe des Erzählens (Labov & Waletzky 1971; Stude 2013: 58–59). Durch die Verwendung unterschiedlicher Mittel wie Affektmarkierungen wird Emotionalisierung hergestellt (vgl. Boueke et al. 1995; Vermeer & Ceglarek 2017). Auch prosodische Mittel spielen eine wichtige Rolle (s. weiter unten).

Eine zentrale Stellung nehmen *evaluative Elemente* in Form von Ausdrücken über den epistemischen inneren Zustand der Aktant*innen (Veneziano & Hudelot 2009) bzw. als Bewertung aus der Erzählperspektive (vgl. Hudson & Shapiro 1991: 108; Wortham & Rhodes 2015: 164) ein. Die Einschätzung des inneren/mentalenen Zustandes von Aktant*innen ist deshalb von Bedeutung, weil die Intentionen, Wünsche etc. der Aktant*innen vom Kind erschlossen werden müssen, wofür die sog. *Theory of Mind*⁴ ausreichend angeeignet sein muss (vgl. Sodian & Kristen 2010).

Ein weiteres elementares narratives Mittel zur Herstellung von Emotionalität ist die *Detaillierung* als wesentliche Verfahrensweise von Elaborierung (vgl. Becker 2009: 72; Schüle in et al. 1995: 244). In der durch Detaillierung herbeigeführten Emotionalisierung des Wiedergegebenen manifestiert sich der Unterschied zwischen Erzählen und anderen diskursiven Formen (Becker & Stude 2017: 9; Stude 2013: 59). Detaillierungen verlängern den Ablauf durch Informationen, die dem nicht-vordergründigen Geschehen (erklärende oder ausschmückende) Komponenten hinzufügen (vgl. Dressler & Stark 1997: 276). Ein Beispiel liefert Kind

⁴ Der Terminus *Theory of Mind* bezeichnet die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, also sich selbst und anderen Personen mentale Zustände wie Gedanken, Wissen, Meinungen, Vorstellungen und Emotionen zuzuschreiben (Sodian & Kristen 2010: 189).

D28: »uh jetzt fallen sie beide runter. ins wasser. mit gewand.«. Dabei ist in etwa der Umstand, dass die beiden Protagonisten »mit Gewand« ins Wasser stürzen, für den weiteren Geschehensverlauf nicht wesentlich, er reicht die Erzählung jedoch durch ein dramatisierendes Element, das sogar in Form eines expliziten Zusatzes formuliert wird, an (vgl. Maas & Mehlem 2003: 25).

Eine wichtige Rolle beim Erzählen spielt neben der *Individualisierung* der Aktant*innen durch Namen auch die *Wiedergabe von Äußerungen* (Becker & Stude 2017: 29; Rehbein 2007: 417). Insbesondere die direkte Rede ist ein Merkmal emotionaler Qualifizierung (Augst 2010: 65; Boueke et al. 1995; Dannerer 2012b: 33). *Interjektionen und Onomatopoetika* können als konstitutiv für mündliche Erzählungen angesehen werden (vgl. Boueke et al. 1995; Müller 2012). Auch sie haben evaluative Funktion bzw. dienen der Herstellung von Emotionalität (Dannerer 2016: 31)⁵. Außerdem erzeugen sie Spannung bzw. lassen das Erzählte lebendig werden (Becker & Stude 2017: 35).

Erzeugung von Spannung

Die Erzeugung von Spannung kann als »Eigenwert« des Erzählens angesehen werden (Ehlich 1983; Hoffmann 2018: 208), denn das Wesentliche einer Erzählung ist das Unerwartete (s. Abschnitt 3). Zur sprachlich-narrativen Kennzeichnung oder vielmehr zur *Ankündigung* des Unerwarteten bzw. von inhaltlichen Wendungen erfolgt die Markierung der Umschlagspunkte⁶ mit ihrer spannungserzeugenden Funktion. Inhaltliche Wendungen können Erwartungsenttäuschungen an den Handlungs- und Entwicklungslinien der Geschichte hervorrufen, weshalb ihre Markierung für das Verständnis sowie den Fortgang der Geschichte wesentlich ist. Sprachlich werden die Umschlagspunkte primär durch deiktische Ausdrücke (vgl. Boueke et al. 1995) bzw. durch »Adverbien der Zeitlichkeit oder Plötzlichkeit sowie andere kontrastbildende Formen, die die Erwartung des Zuhörers an den Ereignisverlauf brechen« (Müller 2012: 98–99) markiert. Auch im Zusammenhang der Wiedergabe einer Bildgeschichte, die ja per se eine recht strikte Struktur vorgibt, besteht die narrative

⁵ Obgleich die Herstellung von Emotionalität über prosodische Merkmale das sprachlich weniger anspruchsvolle Verfahren darstellt (Dannerer 2016: 26–27).

⁶ »Plötzlichkeitsmarkierungen« (Grommes 2014), »Markierung der Ereignisstruktur« (Becker 2009; Boueke et al. 1995).

Notwendigkeit, jene Stellen zu kennzeichnen, an denen der Verlauf der Geschichte einen Umbruch erfährt. Kind D23 markiert kurz hintereinander zwei Umschlagspunkte, in der Sequenz, in der es um die ›Hirschepisode‹⁷ geht: Der den Frosch suchenden Bub hält sich an etwas fest, das er für Äste eines Baums hält. In Wirklichkeit handelt es sich dabei aber um einen Hirschen, der den Buben im Folgenden schultert und schließlich abwirft, sodass das Kind in einen Teich fällt. Die Umschlagspunkte werden mit *da* (»*da lasst er ihn nicht los*«) und *plötzlich* (»*fällt er ploetzlich runter*«) markiert: »*den [*] will ihn haben. schaut es ein bisschen. da lasst er ihn nicht los. fällt er ploetzlich hinunter.*«.

Zum Spannungsaufbau bzw. zur Dramatisierung der Handlung (Hoffmann 2018: 203; Müller 2012: 147) werden in Erzählungen *Intonation* bzw. *Stimmmodulation* eingesetzt. Sie sind Teil des Phänomens »Szenik«. Damit werden »sogenannte ›paralinguistische‹ Aspekte« der Mündlichkeit (Ehlich 2007a: 414), beispielsweise (übertriebene) Imitation sprachlicher Handlungen oder Phänomene der »nonverbalen Kommunikation«, bezeichnet (vgl. auch Becker 2011 [2001]).⁸ Als Teil der *Szenik* werden auch gestische Elemente angesehen, die die betreffenden Kinder begleitend zu ihrer sprachlichen Darstellung einsetzen. Sie dienen auch der Herstellung von Emotionalität, tragen aber primär zum Spannungsaufbau bei.

Diskursiv-interaktive Mittel

Diskursiv-interaktive Mittel beziehen sich auf das interaktive Geschehen während bzw. vor und nach einer Erzähleinheit (vgl. Ehlich 1983). Dazu zählen *Titelgebung*⁹ (vgl. Rehbein 2007: 407), narrativer oder direkter *Einstieg in die Wiedergabe* (s. Dobek et al. 2018: 59) sowie *Lachen* aus narrativem Vergnügen (Ehlich 2007a: 418). Die *Markierung des Schlusses* kann implizit als erzählstrukturelle Auflösung sowie explizit durch den Einsatz metastruktureller Schlussformulierungen (Dannerer 2012a: 117), erfolgen.

⁷ Kind D23 bezeichnet den Hirschen fälschlicherweise als Rentier.

⁸ Grammatische Intonation ist hierbei nicht gemeint.

⁹ Diesbezüglich widerspreche ich Dannerer (2012a: 112), die davon ausgeht, dass die Überschrift im Mündlichen kein Pendant hat.

Exkurs: Tempus

Im Allgemeinen werden Vergangenheitstempora, und dabei insbesondere das Präteritum, als adäquat für erzählende Wiedergaben angenommen (vgl. Augst et al. 2007: 69). Allerdings ist vor allem im mündlichen Erzählen und speziell bei Bildgeschichten auch das Präsens ein angemessenes Erzähltempus (Becker 2011 [2001]; Dannerer 2012a: 210; Uhl 2015: 92). Für Kinder stellt das Präsens das unmarkierte Tempus dar, sie verfügen noch nicht über das szenische oder historische Präsens (Topalović & Uhl 2014: 32). Die Wahl des Tempus wird darüber hinaus durch weitere Faktoren beeinflusst (Aneignungsreihenfolge der Tempusformen und -relationen, Erhebungssituation, Varietätenspezifika, Konzeptionalität der Sprache etc.). In der vorliegenden Untersuchung wird die Wahl des Tempus zwar vermerkt, aus den genannten Gründen wird sie aber nicht in die Einschätzung des narrativen Charakters einer Wiedergabe einbezogen.

5 Beispielanalysen

5.1 Wiedergabe mit erzählendem Charakter

Die Wiedergabe des Mädchens D07 (4;02 J.; Transkript 1, siehe Anhang)¹⁰ ist ein Beispiel für eine Wiedergabe mit erzählendem Charakter. Der narrative Charakter der Geschichte ergibt sich dabei zum einen aus der vollständigen und eigenständigen Wiedergabe des Plots und zum anderen aus dem umfangreichen Gebrauch narrativer Mittel.

Vollständigkeit des Plots: Der *Onset*, indem der Bub das Verschwinden des Frosches bemerkt, wird als »und ploetzlich ist der frosch hinausgesprungen« (Z. 102) wiedergegeben. Das *Unfolding*, wenn der Bub den abgängigen Frosch sucht, gibt Kind D07 als »und die suchen den alles [*]!« (Z. 104–Z. 130) und die *Resolution*, wenn das Kind den Frosch wiederfindet, als »und dann hat er sich einen frosch mitgenommen« (Z. 131–Z. 133) wieder. Unklar bleibt bei der Darstellung allerdings, ob am Schluss der gesuchte oder ein Ersatzfrosch mitgenommen wird.

¹⁰ Während im Anhang das Originaltranskript wiedergegeben ist, wurden die hier exemplarisch angeführten Äußerungen der Kinder aufgrund der leichteren Lesbarkeit bereinigt.

Narrative Mittel: Zur Sequenzierung der zeitlichen Abfolge verwendet D07 zwölfmal den Konnektor *dann* (z.B. Z. 100, 106, 111). Sie emotionalisiert die Geschichte durch direkte Rede (Z. 109), die Individualisierung der Aktanten (*»Max«*, *»Thomas«*, Z. 95), die Äußerung einer Interjektion (Z. 115) und die Detaillierung der Abläufe (z.B. Z. 113, 119, 121). Das Mädchen baut außerdem Spannung auf, indem sie die Umschlagspunkte markiert (*»und ploetzlich«*, Z. 102; *»und haltet sich hier an obwohl das nur hirsch war«*, Z. 120), ihre Stimme moduliert (etwa *»und die suchen den alles [*]!«*, Z. 104) und szenisch agiert (das Kind greift sich bei *»und dann sucht er ihn das erdmaennchen in die augen«* zur Nase, Z. 113). Am Beginn gibt das Mädchen seiner Geschichte eine Art Titel (*»von dem Thomas und den [*] Max«*, Z. 46–47) und wählt einen narrativen Einstieg (*»der Thomas und der Max der frosch wir gingen in den wald«*, Z. 95).

5.2 Wiedergabe mit beschreibendem Charakter

Die zweite Wiedergabe, die im Gegensatz zur ersten als beschreibend charakterisiert werden kann, stammt von dem Buben D26 (4;05 J.; Transkript 2, siehe Anhang). In dieser Wiedergabe wird der Plots nicht vollständig wiedergegeben und es werden kaum narrative Mittel eingesetzt.

Vollständigkeit des Plots: Das Kind versprachlicht zwar den *Onset*, also das Bemerken des Bubens, dass der Frosch fehlt: *»und er geht raus«* (Z. 30–Z. 36). Das *Unfolding*, die für die Geschichte zentrale Suche nach dem Frosch, wird jedoch von der Erhebungsperson, nicht vom Kind versprachlicht (Z. 42–44). Die *Resolution*, wenn der Bub am Schluss einen Frosch findet, ist vorhanden (*»und jetzt ist der da«*, Z. 124–Z. 123). Es bleibt dabei aber nicht nur offen, ob das Kind den gesuchten oder einen Ersatzfrosch wiederfindet, sondern auch, ob der Frosch wie in der Bildgeschichte abgebildet mitgenommen wird.

Narrative Mittel: Der beschreibenden Charakter dieser Wiedergabe äußert vor allem im Fehlen narrativer Mittel und in den häufigen deiktischen Verweisen (Z. 26, Z. 40, Z. 43, Z. 65, Z. 75, Z. 91, Z. 96, Z. 123, Z. 124). Es erfolgt keine Sequenzierung der zeitlichen Abfolge, keine Herstellung von Emotionalität und kein Spannungsaufbau. Weitgehend herrscht eine reduzierte Ausdrucks- und Darstellungsweise vor, lediglich Stimmmodulationen finden sich in der Wiedergabe (Z. 40, 76, 123). Der Einstieg in die Wiedergabe ist direkt, und insgesamt wird deutlich, dass das

Kind in hohem Maße auf die Unterstützungsleistung der Erhebungsperson angewiesen ist, um die Frogstory der Aufgabenstellung gemäß wiederzugeben.

6 Ergebnisse und Diskussion

Entsprechend der umfangreichen Literatur zur Wiedergabe von Bildgeschichten und dem darin weitgehend übereinstimmend geäußerten Befund, dass die »typische« Reaktion bei der Elizitierung von Bildgeschichten die Beschreibung sei (s. Abschnitt 3.3), würde man bei der hier präsentierten Untersuchung ausschließlich Sequenzen einzelner Bildbeschreibungen erwarten. Bei der Hälfte der Kinder trifft dies auch zu. Allerdings zeigt sich auch, dass ein Viertel der Kinder unterschiedliche narrative Merkmale einsetzt, wodurch ihre Wiedergaben zumindest *eher* erzählend ausfallen. In den Wiedergaben eines weiteren Viertels der Kinder sind so viele narrative Mittel vorhanden, dass diese als erzählend bezeichnet werden können.

Wesentlicher Unterschied zwischen erzählenden und beschreibenden Wiedergaben ist, dass der*die Hörer*in beim Beschreiben »einen Gang durch den Vorstellungsraum macht«, beim Erzählen aber »an einer fiktiven Reproduktion des Sachverhalts« partizipiert (Rehbein 1984: 69). Wiedergaben mit beschreibendem Charakter geben das Geschehen der Bildgeschichte sachlich(er) und direkt(er) wieder, es werden keine oder nur wenige narrative Merkmale verwendet. Während deskriptive Texte als »Auffüllung von Wissensräumen, deren Steuerungsmittelpunkte Objekte oder Situationen sind«, fungieren, werden Handlungen und Ereignisse in narrativen Texten in einer bestimmten sequentiellen Reihenfolge angeordnet (de Beaugrande & Dressler 1981: 190).

6.1 Vollständigkeit des Plots

Die Vollständigkeit des Plots (s. Abschnitt 4) ist in allen erzählenden und eher erzählenden Wiedergaben gegeben. Jedoch gelingt dies nur einem Drittel jener zwölf Kinder, die deskriptive Wiedergaben produzierten. Auffällig dabei ist, dass das Verschwinden des Frosches (Krit. I) am seltensten ausgelassen wird, während die Versprachlichung des Wiederfindens des Frosches (Krit. III) den Kindern die größten

Schwierigkeiten bereitet. Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass es sich bei der Suche nach dem Frosch (Krit. II) um eine recht arbiträre Folge von Episoden handelt, während dies beim Wiederfinden des Froschs (Krit. III) nicht der Fall ist. Das Mitnehmen des Froschs impliziert das zuvorige Finden, was umgekehrt nicht möglich ist.

Die Ergebnisse entsprechen jenen von Berman und Slobin (1994: 48), nach denen nur die Hälfte der untersuchten Vierjährigen in der Lage war, Kriterium III zu versprachlichen. Interessanterweise zeigen jene Kinder aber mehr Schwierigkeiten dabei, das zweite als das dritte Kriterium zu erfüllen – anders als in den hier vorliegenden Daten.¹¹

6.2 Sprachlich-narrative Analyse

Sequenzierung der zeitlichen Abfolge

Die Satzkonnectoren *dann* und *da* werden nicht nur von *allen* Kindern, die eine erzählende Wiedergabe produzierten, verwendet, sondern sie werden auch wesentlich *häufiger* von diesen Kindern eingesetzt als von den anderen Kindern. So verwenden fünf der sechs Kinder mit erzählender Wiedergabe den Konnektor *dann* und das verbleibende Kind setzt anstelle von *dann* dreimal den Konnektor (*und*) *da* in narrativer Funktion ein. Jene Kinder, die eher erzählende Wiedergaben produzierten, gebrauchen ebenfalls bis auf eines *dann* zur Sequenzierung (5 von 6 Kinder), allerdings insgesamt beinahe halb so häufig wie die Kinder mit erzählender Wiedergabe. Der Konnektor *da* mit narrativer Funktion findet sich hier nicht, deiktisch wird er 25 Mal benützt. In den beschreibenden Wiedergaben wird in drei Wiedergaben insgesamt 14 Mal der Konnektor *dann* eingesetzt (3 von 12 Kinder). In drei Wiedergaben wird auch *da* in narrativer Funktion verwendet (3 von 12 Kinder, insgesamt viermal). Deiktisches *da* findet sich 63 Mal.

Herstellung von Emotionalität

Zur Herstellung von Emotionalität werden zwar von gleich vielen Kindern in den verschiedenen Wiedergaben *evaluative Elemente* eingesetzt (jeweils vier Kinder), aber doppelt so oft von Kindern mit erzählenden als von jenen mit eher erzählenden Wiedergaben. Überraschenderweise gebrauchen auch die

¹¹ Allerdings mussten die Kinder in der Berman & Slobin-Studie die komplette Frogstory wiedergeben, während in der vorliegenden Untersuchung eine gekürzte Version verwendet wurde.

Kinder mit beschreibender Wiedergabe viele evaluative Ausdrücke; allerdings zeigt die Analyse, dass je nach Wiedergabeart unterschiedliche Formen evaluativer Ausdrücke verwendet werden: In den erzählenden Wiedergaben finden sich insgesamt 12 evaluative Elemente als Einschätzung über die inneren Zustände der Aktanten (in Form der Modalverben *wollen* und *dürfen*) sowie als Bewertung aus der Perspektive des*der Erzählenden (D28: »jetzt geht natuerlich raus«). Die Kinder mit eher erzählender Wiedergabe setzen insgesamt sechsmal evaluative Elemente in Form von Ausdrücken über den inneren Zustand der Aktanten (D31: »er glaubt das ist ein baum«, D06: »und weint«) sowie als Bewertung aus der Perspektive des*der Erzählenden (D06: »und da ist er ja der frosch«) ein (4 von 6 Kinder). Die vier Kinder mit beschreibenden Wiedergaben verwenden insgesamt zehn evaluative Ausdrücke (4 von 12 Kinder). Diese treten als *mental verbs* (*glauben, weinen, lachen*; vgl. Shatz et al. 1983) bzw. als Modalverben *müssen, wollen* und *mögen* auf. Auffällig dabei ist, dass *mental verbs* nur in den eher erzählenden bzw. beschreibenden Wiedergaben gebraucht werden, auch Modalverben sind hier häufiger. Dagegen werden nur in je einer erzählenden bzw. eher erzählenden Wiedergabe Bewertungen aus der Erzählperspektive vorgenommen. Dass in den beschreibenden Wiedergaben so häufig evaluative Elemente auftreten, ist sicherlich ein unerwartetes Ergebnis – würde man doch davon ausgehen, dass in diesen Wiedergaben auf Emotionalisierung weitgehend verzichtet wird. Im Prinzip trifft dies auch zu, denn bis auf evaluative Elemente in Form von Modalverben bzw. *mental verbs* fehlen größtenteils andere emotionale Verstärker wie Detaillierung und Individualisierung der Handelnden. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die genannten evaluativen Elemente die frühesten sind, die in der kindlichen Sprachaneignung auftreten (vgl. Berman & Slobin 1994; Augst et al. 2007). Dieser Befund kann aber nur zutreffend sein, wenn man davon ausgeht, dass die Unterscheidung zwischen (eher) erzählenden und beschreibenden Wiedergaben einer Aneignungsreihenfolge entspricht. Nimmt man dagegen an, dass die Wahl zwischen den verschiedenen Wiedergabearten aufgrund der uneindeutigen narrativen Induzierung der bildlichen Vorlage getroffen wird, kann vermutet werden, dass eben dieser ambivalente narrative Charakter der Grund für die vereinzelte Verwendung narrativer Elemente auch in beschreibenden Wiedergaben ist.

Ein anderes Verfahren zur Herstellung von Emotionalität, die *Detaillierung*, wird in allen erzählenden Wiedergaben eingesetzt (6 von 6 Kinder, s. Transkript 1, Z. 113, 119, 121), in der Hälfte der eher erzählenden (3

von 6 Kinder) und in einem Drittel der beschreibenden Wiedergaben (4 von 12 Kinder). *Direkte Rede* wird wesentlich häufiger, nämlich doppelt so oft, und von mehr Kindern in erzählenden Wiedergaben (5 von 6 Kinder) als in eher erzählenden (3 von 6 Kinder) oder beschreibenden Wiedergaben verwendet (2 von 12 Kinder).¹² Ein einziges Kind mit erzählender Wiedergabe verwendet zusätzlich zu direkter Rede auch indirekte Rede (D29: »*die froeschefamilie@m sagt dass er uns immer wieder besuchen kommen darf*«). Eine *Individualisierung* der Aktant*innen wird in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) und einer eher erzählenden Wiedergabe eingesetzt (1 von 6 Kinder). Jeweils ein Kind pro Wiedergabeart setzt *Onomatopoetika* ein (z.B. D27: »*und dann ist platsch@o*«). Das Kind mit beschreibender Wiedergabe verwendet gleich vier *Onomatopoetika* (1 von 12 Kinder; D10 bspw.: »*wauwau@o reinschauen*«; »*bienen zzz@o*«). *Interjektionen* werden in je drei erzählenden bzw. beschreibenden Wiedergaben verwendet (3 von 6 bzw. 3 von 12 Kinder; s. Transkript 1, Z. 115).

Erzeugung von Spannung

Das wesentliche Mittel zur Erzeugung von Spannung, die *Markierung der Umschlagspunkte*, wird von den meisten Kindern mit erzählender Wiedergabe realisiert, die es auch am häufigsten einsetzen, und zwar mehr als doppelt so häufig als in den eher erzählenden Wiedergaben und wesentlich häufiger als in den beschreibenden. Im Detail zeigt sich, dass in drei erzählenden Wiedergaben Umschlagspunkte markiert werden (3 von 6 Kinder, z.B. D22: »*und dann ist der frosch ploetzlich verschwunden*«). In den eher erzählenden Wiedergaben werden in zwei Wiedergaben Umschlagspunkte markiert (2 von 6 Kinder) ebenso in einer einzigen beschreibenden Wiedergabe.

Überraschenderweise ergibt sich ein konträres Bild bezüglich der *szenischen Elemente* (*Prosodie, Gestik*), die am häufigsten in den erzählenden und beschreibenden Wiedergaben sind. In fünf erzählenden Wiedergaben (5 von 6 Kinder) gestikulieren Kinder passend zum Geschichtenverlauf (Transkript 1, Z. 113; zur Nase greifen; Hände zum Mund führen, um Rufen zu verstärken; winken) und ein Kind setzt *Stimmmodulationen* ein (Transkript 1, Z. 104). Sieben Kinder mit beschreibenden Wiedergaben verwenden insgesamt neunmal szenische Elemente (7 von 12 Kinder). In zwei eher

¹² Ein Kind äußert zwar insgesamt viermal eine direkte Rede, sie ist jedoch inhaltlich dreimal identisch und einmal nur minimal davon abweichend.

erzählenden Wiedergaben treten szenische Elemente wie *Stimmmodulationen* dreimal auf (2 von 6 Kinder).

Für dieses unerwartete Ergebnis sind zwei Erklärungen denkbar: Ausgehend von der Annahme, dass die Art der Wiedergabe auf die Fortgeschrittenheit der Sprachaneignung schließen lässt, könnte man davon ausgehen, dass die weiter fortgeschrittenen Kinder (jene mit narrativer Wiedergabe) szenische Elemente zur narrativen Verstärkung ihrer Wiedergabe einsetzen. Die weniger weit fortgeschrittenen Kinder (jene mit beschreibender Wiedergabe) nützen szenische Elemente dagegen zur Kompensation, weil ihnen diverse sprachlich(-narrativ)e Mittel noch fehlen (vgl. Dobek et al. 2018: 70). Nimmt man dagegen an, dass die unterschiedlichen Wiedergabearten mit der unklaren narrativen Induzierung zu begründen sind, kann man die auch für das Vorhandensein evaluativer Elemente in beschreibenden Wiedergaben formulierte Erklärung heranziehen: Für die Kinder ist nicht eindeutig, ob sie beschreibend oder erzählend vorgehen sollen, weshalb sie Merkmale beider Wiedergabearten einsetzen.

Diskursiv-interaktive Mittel

An diskursiv-interaktiven Mitteln finden sich in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) und in drei eher erzählenden Wiedergaben (3 von 6 Kinder) *Schlussmarkierungen* (D28: »und da gehen sie dann wieder gemeinsam nach hause«; D04: »und der bub sagt zu ihnen auf wiedersehen«). Auffällig ist, dass die Schlussmarkierungen alle bis auf eine implizit erfolgen, denn nur Kind D13 löst seine Geschichte explizit auf (»das ist ein ende. aus«). Nur in einer erzählenden Wiedergabe findet sich einmalig eine Art *Titelgebung* (1 von 6 Kinder; s. Transkript 1, Z. 46/47: »von dem Thomas und den [*] Max«). *Lachen* aus narrativem Vergnügen kann in zwei erzählenden (2 von 6 Kinder) sowie in einer beschreibenden Wiedergabe (1 von 12 Kinder) festgestellt werden. Ein narrativer *Einstieg* erfolgt in zwei erzählenden Wiedergaben (s. Transkript 1, Z. 95), während in allen anderen direkt begonnen wird (s. Transkript 2, Z. 21).

Tempus

In allen Wiedergaben wird das Präsens am häufigsten gebraucht (Tab. 1). Das Präteritum ist in den beschreibenden Wiedergaben sehr selten, während es in den anderen Wiedergaben etwas häufiger ist. Die Verwendung des Perfekts ist dagegen in allen Wiedergaben in etwa gleich

häufig, allerdings ist der Anteil der Perfektformen in den eher erzählenden Wiedergaben im Vergleich zu den erzählenden Wiedergaben etwas höher, während in diesen dagegen etwas häufiger das Präteritum eingesetzt wird. Diese Ergebnisse korrespondieren mit jenen Bambergers (2011 [1987]: 148), wonach die von ihm untersuchten dreieinhalb bis vierjährigen Kinder zu 83% Präsens (hier im Durchschnitt 76%), zu 13% Perfekt (hier im Durchschnitt 10%) und zu 4% Präteritum (hier im Durchschnitt 4%) gebrauchen. Auch Berman (1988: 31) kommt zu dem Ergebnis, dass eine Vermischung der Tempora bei jüngeren Kindern die Normalität ist.

Im Detail zeigt sich, dass alle bis auf zwei Kinder mit erzählenden Wiedergaben das Präsens als Ankertempus verwenden; diese zwei Wiedergaben sind primär im Perfekt bzw. Präteritum gehalten. Fast alle Kinder mit erzählenden bzw. eher erzählenden Wiedergaben (jeweils 5 von 6 Kinder) setzen auch Vergangenheitstempora ein. Dies ist nur bei der Hälfte der beschreibenden Wiedergaben der Fall (6 von 12 Kinder). Hier treten häufig verblose Äußerungen auf; eine Wiedergabe besteht ausschließlich aus solchen.

Tab. 1: Tempusformen

Wiedergaben	Präsens	Perfekt	Präteritum
Erzählende	76%	9,9%	7,3%
Eher erzählende	73,2%	11,4%	5,4%
Beschreibende	77,4%	8,7%	0,4%

Die verwendeten Vergangenheitsformen werden primär eingesetzt, um spannende Stellen zu kennzeichnen: dreimal an der Stelle, an der der Frosch am Beginn weggeht (z.B. D05: »und jetzt ist einfach fortgehuepft«), fünfmal an der Stelle, an der Bub und Hund ins Wasser fallen (z.B. D13: »und dann in die [*] wasser gefallt@m«) sowie zweimal, wenn der Frosch am Ende gefunden wird (z.B. D31: »sie haben die froschwaldfamilie gefunden«). Dies steht im Gegensatz zur Verwendung des szenischen Präsens – insbesondere an Höhe- bzw. Umschlagspunkten – durch Erwachsene. Bei den Kindern scheint es noch kein szenisches, sondern nur ein deskriptives Präsens zu geben. Am Schluss bzw. als Abschluss wird das Perfekt dreimal verwendet (z.B. D07, Z. 131: »und dann hat er sich einen frosch mitgenommen«). Bei den meisten Verwendungen von Vergangenheitsformen ist ihre Funktion jedoch nicht erschließbar.

6.3 Syntaktische Komplexität und Größe des Wortschatzes

Obwohl die Kinder zum Erhebungszeitpunkt im Prinzip alle gleich alt waren (4;2–4;6 J.), zeigt sich eine deutliche Abstufung hinsichtlich der Größe des verwendeten Wortschatzes (Anzahl der Wörter, Tokens und Lemmata) in Verbindung mit der Art der Wiedergabe. So verwendeten die Kinder, die eine erzählende Wiedergabe produzierten, im Durchschnitt mehr Wörter, Lemmata und Tokens im Vergleich zu den Kindern mit beschreibenden Wiedergaben. Die Kinder, deren Wiedergaben eher erzählend waren, lagen in der Mitte (Tab. 2).

Auch die syntaktische Komplexität ist in den erzählenden Wiedergaben am größten und in den beschreibenden Wiedergaben am geringsten; dazwischen liegen die eher erzählenden Wiedergaben. Einzig die Anzahl der Äußerungen weicht von diesem Trend ab: Hier unterscheiden sich die beiden letzten Gruppen kaum voneinander, während wiederum die Kinder mit narrativer Wiedergabe vorne liegen.

Tab. 2: Syntaktische Komplexität und Größe des Wortschatzes¹³

Art der Wiedergabe	Äußerungen	Wörter	MLU (Wörter)	Lemmata	Tokens
Erzählende	29	156,8	5,5 (SA 1,8)	59	153,7
Eher erzählende	25,5	114,5	4,6 (SA 1,8)	49	110,2
Beschreibende	25,7	90,8	3,5 (SA 1,6)	42,7	88,5

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Vergleich der Frogstory-Wiedergaben ergab sowohl interindividuelle als auch gruppenspezifische Unterschiede (vgl. Quasthoff 2012: 88; Stude 2015: 259). Die kindlichen Produkte weisen aber auch gewisse Ähnlichkeiten bzw. Parallelen bei der Verwendung bestimmter narrativer Mittel auf: Ein Teil der Kinder wählt einen erzählenden Zugang und setzt dabei verschiedene narrativ-sprachliche Mittel ein. Auch hinsichtlich inhaltlich-

¹³ MLU: Mean Length of Utterances; SA: Standardabweichung.

struktureller Aspekte (Vollständigkeit des Plots) sind diese Wiedergaben in höherem Maß narrativ. Andere Kinder wenden zwar einige narrative Mittel an, allerdings ist das Ausmaß geringer als bei erstgenannten Kindern, sodass diese Wiedergaben – in Abgrenzung zu den erzählenden – als *eher* erzählend bezeichnet werden. Auch diese Kinder geben den Plot vollständig wieder. Der dritte Teil der untersuchten Kindergruppe setzt sich aus jenen Kindern zusammen, deren Wiedergaben beschreibend sind und die dementsprechend kaum oder gar keine narrativen Merkmale einsetzen. Nicht alle dieser Kinder geben den Plot vollständig wieder.

Es wird deutlich, dass in Übereinstimmung mit der Art der Wiedergabe nicht nur bestimmte Kinder mehr narrative Mittel verwenden, sondern diese auch – beinahe durchgängig – häufiger einsetzen. Die untersuchten Vierjährigen sind also durchaus in der Lage, ihren Wiedergaben einen narrativen Charakter zu verleihen – jedoch trifft dies nicht auf alle Kinder zu. Insgesamt weisen die hier gewonnenen Ergebnisse in die Richtung, dass die untersuchten Kinder sich teilweise verhielten wie die jüngsten Kinder der Berman & Slobin-Studie mit drei Jahren (deskriptiv-deiktische Wiedergabestrategie, Wiedergabe der Geschehnisse als isolierte Ereignisse, uneinheitliche Tempusverwendung, Notwendigkeit diskursiver Unterstützung durch die Erhebungsperson), während die anderen Kinder Ähnlichkeiten mit den älteren Kindern aufweisen (Verkettung der Ereignisse und chronologische Markierung durch *dann*, Verwendung eines Ankertempus). Berman (1988: 490) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die von ihr untersuchten Vierjährigen sich entweder wie die Dreijährigen oder wie die Fünfjährigen verhielten.

Auch die syntaktische Komplexität, der verwendete Wortschatz sowie die Textlänge offenbaren einen Zusammenhang mit der Art der Wiedergabe in dem Sinn, dass die erzählenden Wiedergaben umfangreicher und komplexer hinsichtlich der mittleren Äußerungslänge sind als die eher erzählenden Wiedergaben. Die deskriptiven Wiedergaben sind die kürzesten bzw. am wenigsten komplexesten.

Die präsentierte Analyse demonstriert, dass die Kinder die diversen Funktionen zur Erzeugung von Narrativität in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen bzw. zu erfüllen im Stande sind. Am häufigsten setzen die Kinder Mittel zur Herstellung von Emotionalität ein. Dieses Ergebnis korrespondiert mit jenem von Berman & Slobin (1994), die für die Aneignung der Emotionalitätsherstellung u-kurvenförmige Verläufe annehmen, denn die von ihnen untersuchten Dreijährigen markieren ihre Wiedergaben stark

affektiv, anders als die neunjährigen Kinder (vgl. auch Augst et al. 2007). In geringerem Ausmaß werden Maßnahmen zur Spannungserzeugung oder diskursiv-interaktive Elemente von den Kindern gebraucht. Dieses Ergebnis könnte auf eine eventuell zugrundeliegende Aneignungsreihengfolge im Bereich der multiplen narrativen Qualifizierungsbereiche (vgl. Blaschitz 2014) hinweisen (vgl. auch Hudson & Shapiro 1991).

Im Vergleich erweisen sich primär die Kriterien Sequenzierung, Einsatz von Redewiedergabe, Detaillierung und Markierung der Umschlagspunkte als aussagekräftig. Bei diesen Kriterien lassen sich die größten Abweichungen zwischen den drei Kindergruppen feststellen, in dem Sinn, dass sie nicht nur von (wesentlich) mehr Kindern mit (eher) erzählender Wiedergaben gebraucht werden, sondern auch häufiger von diesen eingesetzt werden. In den beschreibenden Wiedergaben sind sie selten. Weniger aussagekräftig scheinen die Kriterien Individualisierung, Titelgebung, Schlussmarkierung, narratives Lachen und narrativer Einstieg in die Wiedergabe zu sein. Sie wurden insgesamt sehr wenig realisiert. Die Kriterien evaluative Elemente, Interjektionen, Onomatopoetika und Szenik sind in allen drei Wiedergabearten vorhanden – teilweise sogar gleich häufig in erzählenden und beschreibenden Wiedergaben. Als Erklärungen für diesen Umstand wurde einerseits eine Aneignungsreihenfolge vermutet (s. Abschnitt 6.2), in dem Sinn, dass diese (narrativen) Kriterien die ersten sind, über die die Kinder verfügen, sodass alle Kinder sie einsetzen (können). Andererseits kann angenommen werden, dass die unklare methodische Induzierung der Bildvorlage bei den Kindern eine Verwirrung auslöst, sodass sie – unabhängig von der primären Charakteristik ihrer Wiedergabe – narrative Elemente anwenden.

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Analyse von 24 Frogstory-Wiedergaben monolingualer deutschsprachiger Vierjähriger zum Thema. Er geht der Frage nach, wie ihre Wiedergaben charakterisiert werden können. Die Ergebnisse bestätigen zum Teil den in der einschlägigen Literatur häufig geäußerten Befund, wonach die ›typische‹ Reaktion bei der Elizitierung von Bildgeschichten die Bildbeschreibung ist. Die Hälfte der untersuchten Kinder produzierte tatsächlich Beschreibungen. Gleichzeitig widerlegen die Ergebnisse diesen Befund aber, denn die andere Hälfte der Wiedergaben

wies einen (eher) erzählenden Charakter auf. Das bedeutet nicht nur, dass Kinder bei der Elizitierung von Bildgeschichten durchaus auch narrativ agieren. Die Ergebnisse legen auch die Vermutung nahe, dass Kinder in diesem Alter schon *erzählen*, das heißt eine Wiedergabe narrativ gestalten, können. Auch dies wird in der Fachliteratur nicht einheitlich angenommen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen demnach jene Befunde, die einen Fortschritt der Erzählfähigkeiten mit etwa vier Jahren annehmen, in dem Sinn, dass Kinder dann in der Lage sind, relativ komplexe Narrationen zu produzieren. Der Umstand, dass alle Kinder zum Erhebungszeitpunkt gleich alt waren, weist aber darauf hin, dass dieser Aneignungsfortschritt nicht bei allen Kindern gleichzeitig eintritt. Die Frage, ob die unterschiedlichen Wiedergabearten aus der unklaren narrativen Induzierung resultieren oder mit unterschiedlich weit fortgeschrittener Sprachaneignung begründet werden können, bleibt vorerst offen. Allerdings zeigt der Vergleich mit anderen im Rahmen des *INPUT*-Projekts gewonnenen Daten (vor allem Grammatik- und Wortschatztests), dass jene Kinder, die beschreibend vorgehen auch durchgehend und teilweise sogar signifikant schlechtere Ergebnisse bei den durchgeführten Tests erzielen (Korecky-Kröll et al. 2018). Diese Resultate deuten eher auf einen Zusammenhang zwischen der Art der Wiedergabe und der Fortgeschrittenheit der Sprachaneignung hin.

Der für die vorliegende Untersuchung festgestellte Aussagewert der verschiedenen Kriterien liefert wichtige Hinweise für weitere Analysen narrativer Texte und Diskurse. Ob er sich aber im Einzelnen und auch hinsichtlich unterschiedlicher narrativer Aufgabenstellungen bewähren wird, muss erst geprüft werden.

Eine weitere, jedoch erst in weiteren Publikationen im Detail zu ergründende Variable ist die des sozioökonomischen Status (SES) der Kinder bzw. ihrer Familien. Es wurde nämlich deutlich, dass die Kinder mit (eher) erzählenden Wiedergaben überwiegend aus Familien mit höherem SES stammten, während die Kinder mit beschreibenden Wiedergaben mehrheitlich Familien mit niedrigerem SES angehörten (vgl. Korecky-Kröll et al. 2018).

Die Gründe für die unterschiedlichen kindlichen Herangehensweisen bei der Wiedergabe der Bildgeschichte liegen neben den Spezifika der Wiedergabe elizitierter Bildgeschichten und ihren methodischen Implikationen natürlich auch an individuellen Faktoren (Motivation, Affinität zum Geschichtenerzählen, sonstiger sprachlicher Aneignungsstand etc.), die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Dennoch verdeutlicht die

vorliegende Untersuchung, dass – entgegen der vorherrschenden Meinung hinsichtlich des narrativen Elizitierungspotenzials von Bildgeschichten – auch diese stark einschränkende Aufgabe interessante und wertvolle Einblicke in Teildimensionen der narrativen Fähigkeiten von Kindern liefern können. Nicht zuletzt ist dies von grundlegender Bedeutung für institutionelle Zusammenhänge wie den Kindergarten oder die Schule, in denen narrative Aufgaben einen besonders hohen Stellenwert einnehmen.

Literatur

- Akbulut, Muhammed. 2018. Zur Kritik an der Bildgeschichte. In Sabine Schmörlzer-Eibinger, Muhammed Akbulut & Daniela Rotter (Hrsg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, 77–94. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Aksu-Koç, Ayhan & Ageliki Nicolopoulou. 2015. Character Reference in Young Children's Narratives: A Crosslinguistic Comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua* 155. 62–84.
- Andresen, Helga. 2013. Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzähleentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzählidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 19–38. Tübingen: Stauffenburg.
- Augst, Gerhard. 2010. Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In Torsten Steinhoff & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*, 63–95. Duisburg: Gilles&Francke.
- Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl & Paul Völzing. 2007. *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bamberg, Michael. 2011 [1987]. *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: de Gruyter.
- Becker, Tabea. 2009. Erzähleentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In Carmen Spiegel & Michael Krelle (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren in der Schule*, 64–81. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Tabea. 2011 [2001]. *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Tabea & Juliane Stude. 2017. *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Berman, Ruth. 1988. On the ability to relate events in narrative. *Discourse processes* 11. 469–497.
- Berman, Ruth. 2014. Cross-linguistic comparisons in child language research. *Journal of Child Language* 41(S1). 26–37.
- Berman, Ruth & Dan I. Slobin (eds.). 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Blaschitz, Verena. 2014. *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

- Boueke, Dietrich, Frieder Schüle, Hartmut Büscher, Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf. 1995. *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Bredel, Ursula. 2001. Ohne Worte: Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch* 11. 4–21.
- Bredel, Ursula & Irene Piper. 2015. *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Czinger, Christine, Jan Oliver Rüdiger, Katharina Korecky-Kröll, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2017. Inputfaktoren im DaZ-Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindern mit L1 Türkisch. In Isabel Fuchs, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*, 15–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dannerer, Monika. 2012a. Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? Die Rolle von Textroutinen in der Erzählentwicklung von Jugendlichen. In Katrin Lehnen & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 101–124. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dannerer, Monika. 2012b. *Narrative Fähigkeiten und Individualität: mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika. 2016. Erzählungen (und) erzählen... vom Spracherwerb im Längsschnitt. In Barbara Hinger (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*, 13–49. Innsbruck: iup.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Wolfgang U. Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dobek, Neriman, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang U. Dressler. 2018. Wie erzählen austro-türkische Kindergartenkinder eine Bildgeschichte? In Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut & Daniela Rotter (Hrsg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, 53–74. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dressler, Wolfgang U. & Heinz K. Stark. 1997. Micro-Units and Macro-Units in Text Theory and in Investigations of Left- and Right-Brain-Damaged Patients. *Journal of Narrative and Life History* 7. 275–279.
- Ehlich, Konrad. 1983. Alltägliches Erzählen. In Willy Sanders & Klaus Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott: Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, 128–150. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehlich, Konrad. 1996. Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, 214–231. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007a. Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit. In Konrad Ehlich, *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, 403–421. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007b. Erzählraum Schule – Ein kleines Plädoyer für eine alltägliche Kunst. In Konrad Ehlich, *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3, 423–426. Berlin: de Gruyter.

- Ehlich, Konrad. 2007c. Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Konrad Ehlich (in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thijs & Huub van den Bergh), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, 11–77. Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Grommes, Patrick. 2014. Erzählstruktur und Zeitausdruck in Texten mehrsprachiger Jugendlicher. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter*, 231–249. Berlin: de Gruyter.
- Guckelsberger, Susanne. 2008. Diskursive Basisqualifikation. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*, 103–133. Berlin & Bonn: BMBF.
- Hickmann, Maya. 1987. The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory, in Maya Hickmann (ed.): *Social and functional approaches to language and thought*, 165–184. Orlando: Academic Press.
- Hoffmann, Ludger. 1989. Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit. Am Beispiel zweitsprachlichen Erzählens. In Konrad Ehlich & Klaus R. Wagner (Hrsg.), *Erzähl-Erwerb*, 63–89. Frankfurt/Main; Wien [u.a.]: Lang.
- Hoffmann, Ludger. 2018. Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48. 203–224.
- Hudson, Judith A. & Lauren R. Shapiro. 1991. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In Allyssa MacCabe & Carole Peterson (eds.), *Developing narrative structure*, 89–136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Klann-Delius, Gisela. 2016 [1999]. *Spracherwerb: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Korecky-Kröll, Katharina, Sabine Sommer-Lolei, Viktoria Templ, Maria Weichselbaum, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2018. Plural variation in L1 and early L2 acquisition of German: social, dialectal and methodological factors. *CogniTextes* [Online] 17. <http://journals.openedition.org/cognitextes/974> (Abruf 20.1.2021).
- Labov, William & Joshua Waletzky. 1971. Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In Jens Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik: Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*. Bd. 2, 78–126. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Maas, Utz & Ulrich Mehlem. 2003. *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- MacWhinney, Brian. 2000 [1991]. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

- Müller, Claudia. 2012. *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ninio, Anat & Catherine E. Snow. 1996. *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- Quasthoff, Uta. 1980. *Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta. 2012. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, 84–100. Hohengehren: Schneider.
- Rehbein, Jochen. 1980. Sequenzielles Erzählen: Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*, 64–108. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rehbein, Jochen. 1984. Beschreiben, Berichten und Erzählen. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*, 66–124. Tübingen: Narr.
- Rehbein, Jochen. 1989. Biographiefragmente: Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In Rainer Kokemohr & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien 1*, 163–254. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Rehbein, Jochen. 2007. Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In Katharina Meng & Jochen Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, 393–459. Münster: Waxmann.
- Shatz, Marilyn, Henry M. Wellman & Sharon Silber. 1983. The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14. 301–321.
- Schmidlin, Regula. 1999. *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen*. Tübingen: Francke.
- Schüle, Frieder, Dagmar Wolf & Dietrich Boueke. 1995. Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In Jürgen Baurmann & Rüdiger Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*, 243–269. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sodian, Beate & Susanne Kristen. 2010. Theory of Mind. In Britt M. Glatzeder, Vinod Goel & Albrecht v. Müller (eds.), *Towards a Theory of Thinking: Building Blocks for a Conceptual Framework*, 189–201. Berlin: Springer.
- Stude, Juliane. 2013. Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerb – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 53–72. Tübingen: Stauffenburg.
- Stude, Juliane. 2015. Kindlicher Erzählerwerb – Was wir schon wissen und was noch fehlt. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3. 255–265.
- Topalović, Elvira & Benjamin Uhl. 2014. Linguistik des literarischen Erzählens. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42(1). 26–49.
- Uhl, Benjamin. 2015. *Tempus - Narration - Medialität: eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Veneziano, Edy & Christian Hudelot. 2009. Explaining events in Narratives: The Impact of Scaffolding in 4 to 12 year old Children. *Psychology of Language and Communication* 13/1. 3–20.
- Vermeer, Anne & Joey Ceglarek. 2017. Development of qualifiers in children`s written stories. In Eliane Segers & Paul van den Broek (eds.), *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy*, 237–255. Amsterdam: John Benjamins.
- Wieler, Petra. 2013. Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, 255–278. Tübingen: Stauffenburg.
- Wortham, Stanton & Catherine R. Rhodes. 2015. Narratives Across Speech Events. In Anna de Fina & Alexandra Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*, 160–177. Malden, Mass. [u.a.]: Wiley Blackwell.

Anhang

a. Transkriptionskonventionen (CLAN)

Spezielle Kodierungen in der Transkriptionszeile

- & phonologisches Fragment, z.B. Lallen bei einem Kind (z.B. *CHI: &bababawawa)
- @g phonologisch abweichende Form: z.B. glau@g [: blau]
- @m morphologische Fehler, z.B. falscher Plural buesse@m, falsches Partizip begleitet@m
- [*] morphosyntaktische Fehler oder dialektale Ausdrucksweisen, die den Satz betreffen z.B. falsche Übereinstimmung zwischen Artikel und Nomen oder zwischen Subjekt und Verb oder bei Auslassung des Artikels
- @o Onomatopoetika (lautmalerische Wörter), z.B. wauwau@o, brrm@o, lalala@o

Unterbrechungen

- +//. Eigenunterbrechung
- +/. Unterbrechung durch jemand anderen
- +... Äußerung wird nicht fertig gesprochen
- +, Fortsetzung der eigenen Äußerung
- ++ Fortsetzung einer fremden Äußerung

Gleichzeitiges Sprechen

Zwei oder mehr Leute sprechen gleichzeitig: +< bei der zweiten (dritten etc.) Person, z.B.

*KG1: setzen sie sich bitte !

*EX2: +< oh vielen dank !

*CHI: +< aua !

Selbstkorrekturen

Kurze Selbstkorrekturen (1 – 2 Wörter): [/] markiert: z.B. *KG1: das glas [/] haeflerl .

*KG1: < ich bin > [/] du bist einkaufen gegangen.

Mit < > wird der Skopus der Selbstkorrektur definiert, wenn sie mehr als ein Wort umfasst.

Wiederholungen

Innerhalb eines Satzes, die keine pragmatische Bedeutung (wie z.B. Betonung) haben: [/] (z.B. *KG1: das [/] das glas .)

Pausen

(kurz), ## (mittel), ### (lang)

b. Transkript 1 von Kind D07 (Erzählende Wiedergabe)

- | Z. | Sprecher*in | Äußerung |
|----|-------------|--|
| 46 | *CHI: | < von den > [/] von dem Thomas . |
| 47 | *CHI: | und den [*] Max . |
| 48 | *EX1: | ahaa [: aha] ! |
| 49 | *EX1: | ## also Max . |
| 50 | *EX1: | hallo frosch [=! fluestert] . |
| 51 | *EX1: | und wie [/] was is(t) noch [=! fluestert] ? |
| 52 | *CHI: | und dann [/] da is(t) der Thomas . |
| 53 | *CHI: | und da is(t) da [: der] frosch . |
| 54 | *EX1: | aah [: ah] [=! fluestert] . |
| 55 | *EX1: | genau . |
| 95 | *CHI: | der Thomas und der Max der frosch wir gingen in den wald . |

96 *EX1: hh !
97 *EX1: okay .
98 *CHI: 0 [=! quiekt] .
99 *EX1: mh .
100 *CHI: und dann kommt dann da schlaf(e)n der &ma
[//] Johannes .
101 *CHI: und da is(t) da [: der] &m schläft der .
102 *CHI: und broetzlich@g [: ploetzlich] is(t) der
fosch@g [: frosch] hinausgesprungen .
103 *EX1: hh woow [: wow] okay !
104 *CHI: und die such(e)n den alles [*] !
105 *EX1: hh ookaay [: okay] .
106 *CHI: ## und [/] # und dann ruf(e)n die da .
107 *CHI: &padamachdi .
108 *CHI: Johannes ruft +//.
109 *CHI: +, und foosch@g [: frosch] wo bis(t) du ?
110 *EX1: ooh [: oh] verstehe # okay .
111 *CHI: und dann is(t) wieda [: wieder] der mit
(de)m +...
112 *CHI: und das ruft er da hinein .
113 *CHI: und dann sucht er ihn das erdmaennchen in
die aug(e)n .
114 *EX1: +< 0 [=! lacht] .
115 *CHI: na waeh .
116 *EX1: 0 [=! lacht] .
117 *EX1: der is(t) aba [: aber] lustig .
118 *EX1: okaay [: okay] [=! fluestert] .
119 *CHI: und dann &flau [//] ruft er sie # am berg .
120 *CHI: und haltet sich hier an obwohl das nur ein
&scht [//] hirsch war .
121 *CHI: und dann laufte@m er mit Johannes .
122 *EX1: okaay [: okay] [=! fluestert] .

- 123 *CHI: und dann [/] dann haltet dich@g [: sich] .
- 124 *CHI: und luief@g [: lief] < in den > [/] in den see .
- 125 *EX1: aaah [: ah] okaay [: okay] [=! fluestert] .
- 126 *CHI: und dann kommt die .
- 127 *CHI: und dann is(t) da [: der] da [/] da trock(e)n geword(e)n .
- 128 *CHI: ## und dann [/] dann +/.
- 129 *EX1: da schon oda [: oder] da noch ?
- 130 *CHI: da [/] da .
- 131 *CHI: und dann [/] dann hat er sich einen fros@g [: frosch] mitgenommen .
- 132 *CHI: ## mmh aah [: ah] .
- 133 *PAR: # ja da hat a [: er] ihn schon .
- 134 *EX1: aah [: ah] verstehe .
- 135 *EX1: und da hat er ihn mitgenommen .
- 136 *EX1: huh iss [: ist es] zu ende ?
- 137 *CHI: 0 [=! nickt] .
- 138 *EX1: danke schoen .
- 139 *EX1: das war aba [: aber] eine ganz ganz tolle geschichte .

c. Transkript 2 von Kind D26 (Beschreibende Wiedergabe)

- Z. Sprecher*in Äußerung
- 15 *EX2: wer is(t) (den)n da ?
- 16 *EX2: hm ?
- 17 *EX2: genau .
- 18 *EX2: da is(t) ein bub .
- 19 *EX2: gell ?
- 20 *EX2: und wer is(t) da noch ?
- 21 *CHI: ein frosch .
- 22 *EX2: genau .

23 *EX2: ui und was passiert denn da ?
24 *EX2: hm ?
25 *EX2: # was macht +/.
26 *CHI: +< der schlaft +/.
27 *EX2: genau .
28 *CHI: +, und [/] und +/.
29 *EX2: der schlaft .
30 *CHI: +, und er geht raus .
31 *EX2: genau .
32 *CHI: 0 [=! kichert] .
33 *EX2: jaa [: ja] .
34 *EX2: und dann ?
35 *EX2: was is(t) dann ?
36 *CHI: ## is(t) nimma [: nimmer] # da .
37 *EX2: genau .
38 *EX2: der is(t) nimma [: nimmer] da .
39 *EX2: und ?
40 *CHI: der hund is(t) da drin kopf !
41 *EX2: genau .
42 *EX2: und was mach(e)n die ?
43 *EX2: die such(e)n den frosch .
44 *EX2: gell ?
45 *CHI: mhm .
46 *EX2: stimmt .
47 *EX2: jaa [: ja] .
48 *EX2: und # wo such(e)n sie denn ueberall ?
49 *EX2: hm ?
50 *CHI: diredu@c .
51 *EX2: genau .
52 *EX2: da drauss(e)n such(e)n sie .

- 53 *EX2: ja !
54 *EX2: da is(t) auch ein frosch .
55 *EX2: genau .
56 *EX2: der schaut auch zu .
57 *EX2: jetzt hamma [: haben wir] ganz viele
froesche .
58 *EX2: nur der in der geschichte is(t) weg .
59 *EX2: gell ?
60 *EX2: # uiui [: ui] .
61 *EX2: und ?
62 *EX2: was passiert da ?
63 *CHI: +< ein stinkbaer [*] .
64 *EX2: mhm .
65 *CHI: da is(t) eine mauus [: maus] .
66 *EX2: ja so was wie eine maus wuerd(e) ich sag(e)n
+//.
67 *EX2: oda [: oder] ein maulwurf ja .
68 *EX2: irgendsowas .
69 *EX2: genau .
70 *EX2: ## uund [: und] dann ?
71 *EX2: sollma [: sollen wir] weitaschaun [:
weilerschauen] ?
72 *EX2: ui und was passiert denn da ?
73 *EX2: hm ?
74 *CHI: hehehe [=! lacht] .
75 *CHI: der is(t) ob(e)n rum .
76 *CHI: der hund is(t) in hose .
77 *EX2: genau .
78 *EX2: der is(t) da obm [: oben] ja .
79 *EX2: hilfe .
80 *EX2: bei dem hirsch ob(e)n is(t) er gell ?
81 *EX2: ui .

- 82 *CHI: +< und der hund +//.
83 *EX2: und der hund ?
84 *EX2: schau ma [: schauen wir] +//.
85 *CHI: der hund is(t) in do@g [: der] hose .
86 *EX2: der is(t) &un +//.
87 *EX2: ja .
88 *EX2: der [//] also ich glaub(e) der is(t) da .
89 *EX2: und da is(t) der hund noch # versteckt .
90 *EX2: ui und was passiert d(en)n da hm ?
91 *CHI: die fall(e)n krunta@g [: runter] .
92 *EX2: genau .
93 *EX2: hh !
94 *EX2: ui und dann ?
95 *EX2: wo fall(e)n sie hin ?
96 *CHI: der is(t) ausrutscht im wassa [: wasser] .
97 *EX2: genau .
98 *EX2: platsch@o ins wassa [: wasser] hinein .
99 *EX2: genau .
100 *EX2: und dann ?
101 *EX2: # schau mal .
102 *EX2: wer ist denn da ?
103 *EX2: ## hm ?
104 *CHI: der frosch .
105 *EX2: genau .
106 *CHI: die froeschn@m wohnt [*] da .
107 *EX2: genau .
108 *EX2: und da sind viele .
109 *EX2: gell ?
110 *CHI: glaub(e) babyfroschn@m .
111 *EX2: genau .

- 112 *EX2: uiii [: ui] .
113 *EX2: und schau mal .
114 *EX2: was passiert (den)n da jetzt ?
115 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
116 *EX2: ## hm ?
117 *EX2: was macht der bub ?
118 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
119 *EX2: ## mhm .
120 *EX2: genau .
121 *CHI: 0 [=! zeigt auf das Bild] .
122 *EX2: hm ?
123 *CHI: und jetzt is(t) der da &kauu .
124 *CHI: jetzt(t) is(t) der ka@g [: da] .
125 *EX2: genau .
126 *EX2: der hat einen frosch mitgenommen .
127 *EX2: und sagt babaa [: baba] # zu den
froesch(e)n .
128 *EX2: jetzt darf a [: er] wieda [: wieder] einen
hab(e)n .
129 *EX2: weil a [: er] so lieb war zum frosch .
130 *EX2: hm ?
131 *EX2: okay .
132 *EX2: supa [: super] hast du das gemacht .
133 *EX2: dann simma [: sind wir] schon fertig .

»Alles das, was in Italienisch gesagt wird, trifft mich direkter«

Eine qualitative Untersuchung der Identitätskonstruktion und des Spracherlebens junger Italiener in Wien

Katharina Meissl^{*}/Daria Vogrin[†]/Giorgia Zogu[‡]

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 87 (2021): 109–136

Abstract

Identity is assumed to be a discursive construct, often showing a close connection to notions of ethnicity and language. In this paper, we investigate the identity construction of three young Italians living in Vienna. We examine which factors contribute to their (non-)identification with Italy and Austria with a special regard to language. Embedded in the framework of language biographical research and drawing on aspects of Critical Discourse Analysis we analyze three individual interviews along with language portraits and one group interview with the same three participants. Contrary to our prior assumptions, our analysis shows that all three participants unambiguously identify as Italian. Their identification is characterized by an essentialism that closely connects the concepts of identity, language, and ethnicity.

Schlüsselwörter: Identitätskonstruktion, Spracherleben, Einwanderung, Interview, Sprachenportrait

^{*} Katharina Meissl, MA, KU Leuven, katharina.meissl@kuleuven.be

[†] Daria Vogrin, BA, Universität Wien, vogrind38@univie.ac.at

[‡] Giorgia Zogu, MA, Universität Wien, giorgia.zogu@univie.ac.at

1 Einleitung

Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die italienische Minderheit in Wien. Ziel war eine Untersuchung des Erlebens (vgl. Busch 2017) des ›Italienisch-Seins‹ der Teilnehmenden, wobei besonderes Augenmerk auf die identitätsstiftende Funktion von Sprache gelegt wurde. Dafür wurden im Rahmen dieser qualitativen Studie drei Einzelinterviews inklusive Sprachenportraits und ein Gruppengespräch mit drei in Wien lebenden jungen Italienern analysiert.

Geleitet wurde die Analyse von folgenden Fragen: Welche Faktoren tragen dazu bei, dass sich die Teilnehmer mehr oder weniger als Italiener identifizieren? Welche Eigenschaften beschreiben sie als ›typisch italienisch‹? Wie beeinflusst ihre eigene Identitätskonstruktion ihren Alltag in Wien?

Der Artikel gliedert sich in folgende Teile: In Abschnitt 2 erfolgt eine Auseinandersetzung mit Konzepten von Identität (Blommaert 2005; Brubaker 2004; Busch 2017) als diskursiver Konstruktion und insbesondere deren Verbindung zu Ethnizität und Sprache. In Abschnitt 3 wird der sprachbiographische Rahmen dargelegt, und darauf folgt in Abschnitt 4 eine Beschreibung der Erstellung und Durchführung der Interviews. In Abschnitt 5 werden die aus den Interviews und Sprachenportraits gewonnenen Daten im Hinblick auf Identitätskonstruktion und Spracherleben analysiert und in Abschnitt 6 abschließend resümiert.

2 Theoretischer Hintergrund

Lange galt die Annahme, dass jede Person eine essentielle Kernidentität habe, deren einheitliches Ganzes in symbolischen Repräsentationen zum Ausdruck komme (vgl. Barker & Galasiński 2001: 30). Solche essentialistischen Annahmen über Identität(en) sind insofern problematisch, dass sie die Komplexität von Identität(en) auf einen stets stabilen Kern reduzieren, ungeachtet von persönlichen und situationsbedingten Faktoren, die einen wichtigen Einfluss haben. Es ist im Rahmen dieses Artikels zwar nicht möglich, die Debatte um das Konzept in ihrer Gänze zu erfassen; dennoch soll an dieser Stelle nicht auf das Konzept verzichtet werden, da es nach wie vor einen wichtigen Referenzpunkt in Forschung und Gesellschaft darstellt. So beschreibt beispielsweise Hall (1996) die dekonstruktivistische Debatte

um das Konzept der Identität und stellt fest, dass trotz aller Kritik kein valabler Ersatz dafür gefunden wurde. Daher bleibt nichts anderes übrig, als »to continue to think with them [essentialistischen Konzepten wie der Identität] – albeit now in their detotalized or deconstructed forms, and no longer operating within the paradigm in which they were originally generated« (Hall 1996: 1). Identität bleibt also ein praktisches »Konzept zum Verständnis von Selbstbildern« (Liebsch 2016: 84), denn es erlaubt uns die Auseinandersetzung mit der Frage ›Wer bin ich?‹. Ausgehend von diesen Überlegungen werden in den folgenden Abschnitten die theoretischen Konzepte skizziert, die die Basis für den vorliegenden Artikel bilden.

2.1 Identität als Resultat von Positionierung

Der vorliegende Artikel nimmt eine positionierungstheoretische Haltung zu Identitäten ein, indem Identitäten als eine »socially meaningful practice« (Blommaert 2005: 208) verstanden werden. Tyran (2016: 122) verwendet in diesem Zusammenhang statt des Begriffes *Identität* den der *Identifikation*, um darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um einen statischen Zustand, sondern einen »prozesshaften Status« handelt: Für sie »gilt als axiomatisch, dass niemand eine einzige festgeschriebene Identität hat, vielmehr positionieren wir uns – bewusst oder unbewusst – regelmäßig anders und neu« (Tyran 2016: 22). Das heißt, Identität wird in jeder Interaktion durch verschiedene Handlungen ausgedrückt; sie ist somit ein kontinuierlicher Prozess der Positionierung, also das Resultat »diskursive[r] Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander [sic] bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben« (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 168). Damit entspricht das positionierungstheoretische Konzept der Identität dem der *Subjektivierung* nach Foucault – also dem »Prozess, durch den man die Konstitution eines Subjekts, genauer, einer Subjektivität erwirkt« (Foucault 2005 [1984]: 871) – einem nie abgeschlossenen Vorgang.

Subjekte sind somit nicht souveräne Individuen, die ›außerhalb‹ des Diskurses stehen bzw. den Diskurs produzieren, sondern sind das hybride Produkt von Diskursen (vgl. Spitzmüller et al. 2017: 3). Somit sind auch Identitäten von historischen und soziokulturellen Kräften beeinflusste, diskursive – und somit auch immer dynamische, sich wandelnde –

Konstruktionen von Selbstbildern. Demnach ist die Antwort auf die Frage ›Wer bin ich?‹ abhängig vom Kontext, in dem sie gestellt wird. Es besteht eine wechselseitige Verbindung zwischen Diskurs und Identität; einerseits wird Identität durch Diskurs geschaffen, andererseits wird sie durch Diskurs ausgedrückt:

On the one hand, historical, sociocultural forces in the form of dominant discourses or master narratives position speakers in their situated practices and construct who they are without their agentive involvement. On the other hand, speakers position themselves as constructive and interactive agents and choose the means by which they construct their identities vis-à-vis others as well as vis-à-vis dominant discourses and master narratives. (De Fina et al. 2006: 6)

Identität ist somit performativ. Mithilfe von kommunikativen Akten übersetzen wir unsere Identitäten in greifbare Einheiten und stellen sie dadurch simultan her:

Almost any significant author on the wide field of identity studies would argue that people don't have an identity, but that identities are constructed in practices that produce, enact, or perform identity – identity is identification, an outcome of socially conditioned semiotic work. (Blommaert 2005: 205)

Nach dieser Konzeptionalisierung sind Identitäten eine Form semiotischen Potentials, das in einem Repertoire organisiert ist (vgl. Blommaert 2005: 207–208). Dabei wird auf bereits bestehende dominante Diskurse (*master narratives*) zurückgegriffen (vgl. Talbot et al. 1996: 225). Diese beeinflussen die Konzeption des Selbst, indem sie das Subjekt an kulturell vorgegebene Standards binden, an selbstverständliche Vorstellungen davon, was richtig und was falsch ist (Talbot et al. 1996: 225). Mit dieser Perspektive auf Identität gehen wir von einem Subjekt aus, welches »nicht allein dasteht, sondern durch sprachliche und andere soziale Interaktion a priori in intersubjektive, dialogische Beziehungen mit anderen eingebunden ist« (Busch 2017: 12). Identität ist somit keine rein persönliche Sache, sondern entsteht in einem dialogischen Prozess zwischen dem handelnden Individuum und den gesellschaftlichen Strukturen, in die das Individuum eingebunden ist.

Bedingt durch den Untersuchungsgegenstand unseres Artikels interessieren uns vor allem die Zusammenhänge zwischen Identität, Sprache und Ethnizität, welche in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

2.2 Sprache und Identität

Im Kontext von Sprache und Identität sind die eng miteinander verbundenen Konzepte des *sprachlichen Repertoires* (vgl. Busch 2017) und der *Sprachideologie* (vgl. Silverstein 1979) von Nutzen. Das sprachliche Repertoire einer Person beinhaltet Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen – alle sprachlichen Mittel also, die ihr in ihren Interaktionen zur Verfügung stehen. Welche sprachlichen Ressourcen in welcher Situation verwendet werden, ist »durch allgemein anerkannte Konventionen, die dazu dienen, Arten des Sichausdrückens als informell, technisch, literarisch, humorvoll usw. zu klassifizieren begrenzt« (Busch 2017: 20). Diese Konventionen, die sich auch in persönlichen Ansichten niederschlagen, bestimmen also, wie »Arten des Sichausdrückens« (Busch 2017: 20) gesellschaftlich evaluiert werden und somit, welche sprachlichen Mittel in welcher Situation Verwendung finden. Auch Sprachenrepertoires werden also durch die bereits erwähnten *master narratives* beeinflusst. Solche Konventionen und Ansichten werden unter dem Begriff Sprachideologien zusammengefasst, die Silverstein (1979: 193) als »any sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use« beschreibt. Sprachideologien tragen grundlegend zur sozialen Positionierung von Akteur*innen bei, da Sprache es vermag, über ihre referentielle Funktion hinaus indexikalisch »soziale Werte, Akteurstypen und Lebensformen zu evozieren bzw. zu kontextualisieren« (Spitzmüller 2013: 265). Die Verwendung bestimmter Sprachen oder Varietäten im persönlichen sprachlichen Repertoire dient somit als symbolische Ressource zur Selbst- und Fremdpositionierung.

Das Sprachenrepertoire einer Person kann sich ein Leben lang verändern. Menschen lernen Sprachen, vergessen andere und benutzen je nach Lebenssituation verschiedene Register und Stile. Im Kontext von Migration heißt das, dass bisheriges Wissen darüber, welche sprachlichen Mittel in welchem Kontext angemessen sind, an die neue sprachliche und soziale Situation angepasst werden muss. In diesem Prozess stellen sich dementsprechend Fragen nach der eigenen Zugehörigkeit zum alten wie auch dem neuen Umfeld. Sprecher*innen müssen sich im Zuge dessen sprachideologisch neu positionieren, denn: »Über Sprachideologien werden soziale, ethnische, nationale und andere Zugehörigkeiten konstruiert« (Busch 2017: 28). Die eigene sprachliche Identität wird Sprecher*innen zumeist erst bewusst, wenn sie sich in einer Umgebung befinden, wo sie als andersartig bzw.

»anderssprachig« (Busch 2017: 18) wahrgenommen werden. Sprecher*innen nehmen sich in solch einer Situation zum ersten Mal »selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende« wahr (Busch 2017: 18). Der Prozess der sprachlichen Identifikation beinhaltet also sowohl eine Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache als auch der Entwicklung einer Haltung anderen Sprachen gegenüber. Durch Migration finden sich Personen in einer Umgebung wieder, in der »andere als die ihnen gewohnten sprachlichen Praktiken vorherrschen, in dem ein anderes Sprachregime [...] Geltung hat« (Busch 2017: 28).

2.3 Ethnizität und Identität

Wie bei der sprachlichen Identität sind auch im Zusammenhang mit Fragen der Ethnizität und Migration Diskurse über Zugehörigkeit relevant. Migration bedeutet in jedem Fall eine Neuaushandlung von Zugehörigkeit, sprachlich wie auch sozial (vgl. Zimmermann 2014: 101). Ethnizität kann somit als ein politischer, gesellschaftlicher, kultureller und psychologischer Prozess konzeptualisiert werden (vgl. Brubaker 2004: 11). Als diskursive Konstruktion ist Ethnizität ein wirkmächtiges und salientes *master narrative*, das Identitätskonstruktionen beeinflussen kann und häufig als natürlich wahrgenommen wird: »While ethnic and national identities may be socially and politically constructed, they are experienced and expressed as ›natural‹« (Rumbaut 2002: 44).

Jedoch zeigt sich, dass Ethnizität nicht die gleiche Bedeutung in der Selbstpositionierung einer jeden Person einnehmen muss. Sprich: Eine Kategorie mag zwar für viele Menschen Salienz besitzen, muss jedoch nicht in gleichem Maße für jede Person in ihrer Identitätsbildung relevant sein. Dennoch üben die salienten Kategorien von Ethnizität und Nationalität in bestimmten Situationen einen beinahe überwältigenden Zwang zur Identifikation auf Akteur*innen aus (vgl. Brubaker 2004: 11).

2.4 Die Verbindung von Sprache, Herkunft und Identität

In diesem Zusammenhang ebenfalls relevant ist das Konzept der ethno-linguistischen Identität: »[...] a complex notion covering both linguistic and 'ethnic' features. An ethnolinguistic identity would emerge at the confluence of a sense of belonging to a language community ('speakers of X') and a sense

of belonging to an 'ethnic' community« (Blommaert 2005: 214). Blommaert (2005: 218) weist jedoch darauf hin, dass die häufig propagierte Einheit von Sprache und Nationalität oftmals nicht der Wirklichkeit entspricht: »Even in states characterized by a high degree of emphasis on cultural and linguistic uniqueness and uniformity, we would see that transnational and transidiomatic linguistic and cultural practices flourish and cannot be kept under control by the state« (Blommaert 2005: 218). Nebst dem Umstand, dass bereits innerhalb eines Landes oft nicht nur eine Sprache gesprochen wird, kommt dazu, dass es Transport- und Kommunikationsmittel heute gestatten, Grenzen – im wörtlichen und übertragenen Sinne – zu überwinden. Dies ermöglicht es Migrant*innen, die Verbindung zu ihrem Herkunftsland aufrechtzuerhalten. In diesem Zusammenhang spricht die Forschung von *transnationalen Communities* (Rumbaut 2002: 44–45) – Gemeinschaften, die nicht an einen Ort, wie eben beispielsweise ein Land, gebunden sind: »[...] cultural sites which have emerged in the interstices between local and global conditions of life. These sites encompass and embody the multiple and contradictory spheres of life in which people are involved today« (Olwig 1997: 35). Die verschiedenen sprachlichen und ethnischen Identitäten beziehen sich also nicht mehr (nur) direkt auf real existierende Orte, sondern sind eingebettet in weltweite Netzwerke (vgl. Olwig 1997: 35).

Ethnolinguistische Identität kann daher als variabel konzeptualisiert werden, was es erlaubt »to take account of – and, potentially, to account for – phases of extraordinary cohesion and moments of intensely felt collective solidarity, without implicitly treating high levels of groupness as constant, enduring, or definitionally present « (Brubaker 2004: 12). Blommaert (2005: 214) schlägt vor, dass die Idee der statischen und homogenen ethnolinguistischen Identität ein weiterer Diskurs über Sprache – eine Sprachideologie also – ist, der von der inneren Homogenität von Sprache und Identität ausgeht. Wie für die ethnische Identität gilt auch für die ethnolinguistische Identität: Als Diskurs wird sie zu einer möglichen Identifikationsressource im Zuge der Positionierung von Subjekten.

3 Methodischer Rahmen

Im Rahmen unseres Projektes wurde mit drei Teilnehmern jeweils ein Einzelinterview inklusive Sprachenporträt sowie ein Gruppeninterview mit

denselben drei Teilnehmern abgehalten und qualitativ analysiert. Die leitenden Forschungsfragen waren die folgenden: Inwiefern sehen sich unsere Teilnehmer als ›Italiener‹ und welche Eigenschaften betrachten sie als ›typisch italienisch‹? Insbesondere interessierte uns hierbei auch die Rolle von ›Sprache‹: Welche Rolle nimmt die italienische Sprache im Leben der Teilnehmenden ein? Wie beschreiben sie diese in Relation zum Deutschen? Welche Faktoren tragen außerdem zur Identitätskonstruktion als Italiener bei?

Den methodischen Rahmen dieses Artikels bildet der sprachbiographische Zugang von Busch (2017). Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die detaillierte Untersuchung einzelner Darstellungen von (Sprach-)Erlebnissen der Teilnehmenden gelegt. In der Annahme, dass Identifikation in enger Wechselwirkung mit Diskurs und bestimmten Ideologien steht, wird zusätzlich auf Aspekte der Kritischen Diskursanalyse zurückgegriffen. Für die Analyse der diskursiven Darstellung von Akteur*innen, Prozessen, Sachverhalten sowie Sprachen wird der *Diskurshistorische Ansatz* (vgl. Reisigl & Wodak 2016) herangezogen. Im Besonderen dienen die Kategorien *Nomination* und *Prädikation* als Anhaltspunkte in der Analyse von Benennungen und Zuschreibungen (vgl. Reisigl & Wodak 2016), die von den Teilnehmern vorgenommen wurden.

4. Datengewinnung

4.1 Unsere Teilnehmer

Diese Studie entstand im Rahmen des Proseminars zu linguistischer Minderheitenforschung an der Universität Wien im Wintersemester 2019/2020 unter der Leitung von Dr. Mi-Cha Flubacher. Das Interesse an der Gruppe der Italiener*innen in Österreich entstammte dem persönlichen Bezug eines Teils des Forscherinnenteams. Laut Statistik Austria (2021a) hat sich die Anzahl an in Österreich lebenden italienischen Staatsbürger*innen seit 2002 mehr als verdreifacht. Aufgrund des Wachstums dieser Bevölkerungsgruppe sahen wir eine erhöhte Relevanz, die Lebenswelten ihrer Mitglieder zu beforschen. Von den 34266 Italiener*innen in Österreich lebt wiederum mehr als ein Drittel in Wien (Stand 01. Jänner 2021, vgl. Statistik Austria 2021b), so wie die drei Teilnehmer in unserer Forschung.

Wir entschieden uns für eine kleine Anzahl an Teilnehmer*innen, um die detaillierte qualitative Analyse zu ermöglichen. Der Kontakt ergab sich durch die persönliche Bekanntschaft mit einer der Autorinnen. Auf Nachfrage erklärte sich der erste Teilnehmer bereit, weitere Interviewpartner*innen in seinem Bekanntenkreis ausfindig zu machen. Auf seine Anfrage reagierten zwei junge Männer, weswegen das Sample ausschließlich aus männlichen Teilnehmern besteht. Ihre Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt. Matteo ist 22 Jahre alt und bereits seit kurz nach seiner Geburt in Österreich. Er ist in Kärnten aufgewachsen und nun für sein Studium in Wien. Pierugo ist ebenso 22 Jahre alt und lebt seit acht Jahren in Wien. Der 20-jährige Alessio lebt seit sieben Jahren in Österreich, die erste Hälfte davon in Salzburg und seit dreieinhalb Jahren in Wien. Alessios und Pierugos Eltern sind für Missionierungsarbeit der katholischen Kirche nach Österreich gekommen; Matteos Eltern aus beruflichen Gründen, die von ihm nicht weiter spezifiziert wurden.

4.2. Einzelinterviews

Mit den Teilnehmern wurde jeweils ein Termin für ein Einzelinterview im November bzw. Dezember 2019 arrangiert, bei dem immer zwei Forscherinnen anwesend waren und das Gespräch aufzeichneten. Eine der Forscherinnen war den Teilnehmern bereits bekannt. Jeweils am Ende der Einzelinterviews wurden die Teilnehmer gebeten, ein Sprachenportrait anzufertigen.

Bei der Konzipierung der Interviews orientierten wir uns stark an Misochs (2015) Grundlagen für qualitative Interviews. Für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) schien ein Leitfadeninterview am passendsten, um ein Gleichgewicht zwischen Erzählmöglichkeit und der Abarbeitung gewisser Themenstränge ermöglichen zu können. Der Leitfaden, welcher auf Deutsch und Italienisch verfasst wurde, diente als steuerndes und strukturierendes Element, in das zwar theoretisches Wissen einfluss, das aber nicht hypothesengeleitet aufgebaut war (vgl. Misoch 2015: 66). Ebenso wurde angestrebt, durch offen gestaltete Fragen eine prozesshafte Bearbeitung zuzulassen. Der wechselseitigen Beeinflussung zwischen den Teilnehmenden und den Interviewenden in der Interaktion sollte durch die Offenheit des Leitfadens ebenso Rechnung getragen werden. (vgl. Misoch 2015: 66–67).

Zentral in der Erstellung des Leitfadens war der sprachbiographische Ansatz von Busch (2017). Durch einen narrativen Einstieg wurden die Teilnehmer darum gebeten, etwas über sich zu erzählen, beispielsweise zu ihrer Herkunft, Ausbildung oder Arbeit. Die Leitfragen umfassten Aspekte wie Sprachenwahl und Sprachgebrauch in unterschiedlichen Settings sowie Gefühle von Zugehörigkeit. Es war den Teilnehmern freigestellt, in welcher Sprache sie das Interview führen wollten; alle drei entschieden sich für das Italienische.

Mit dem Erstellen und Besprechen eines Sprachenportraits durch die Teilnehmer (vgl. Busch 2017: 36–39) erhielten wir einen umfassenderen Eindruck über das sprachliche Repertoire und das Spracherleben der Teilnehmer an unserer Untersuchung. Sprachenportraits bieten die Möglichkeit der multimodalen Darstellung metalinguistischer Überlegungen und Kommentare, in der die Visualität bzw. die Visualisierung einen Reflexionsprozess darstellt, auf dessen Basis die Darstellung weiter interpretiert werden kann (vgl. Busch 2017: 36–37). Ebenso lassen sich durch Sprachenportraits Emotionen und Affekte, die mit gewissen Sprachen oder Sprachpraktiken verbunden werden, visualisieren (vgl. Busch 2017: 36–37).

Die Teilnehmer wurden also am Ende ihres Einzelinterviews gebeten, die leere Silhouette des Portraits mit ihren kommunikativen Ressourcen zu füllen. Die Aufnahme wurde für die Zeit der Anleitung und Erstellung des Portraits unterbrochen. Nach Fertigstellen des Portraits wurden die Teilnehmer gebeten, etwas über ihre Zeichnung zu erzählen, und die Aufnahme wurde fortgesetzt.

4.3 Gruppeninterview

Die drei Teilnehmer äußerten in ihren Einzelinterviews klar, dass sie sich ganz und gar als Italiener zu fühlten. Um diesem Aspekt weiter auf die Spur zu gehen und zu erfragen, was dies für sie ausmache, wurde der Entschluss gefasst, ein Gruppeninterview mit allen drei Teilnehmern durchzuführen. Wichtig ist hier zu wiederholen, dass die drei jungen Männer einander bereits vor der Untersuchung kannten. Beim Gruppeninterview entwickelte sich ein lebendiges und stellenweise heiteres Gespräch, welches durch folgende übergeordnete Frage eingeleitet wurde:

In den Einzelinterviews hat jeder von euch erzählt, dass er sich als Italiener fühlt. Was bedeutet es für euch, Italiener zu sein?

Im Laufe des Gesprächs wurden weitere Impulse gegeben, wie etwa die Konfrontation mit Stereotypen über Italiener*innen, zu denen die Teilnehmer gebeten wurden, sich zu äußern. Zu diesem Zweck hatte eine der Autorinnen im Vorfeld einen sich als Österreicher identifizierenden Arbeitskollegen gebeten, zu erzählen, an welche Klischees und Stereotype er bei Italiener*innen denke; dies wurde aufgezeichnet und im Gruppeninterview nacherzählt.

4.4 Aufbereitung

Aus den vier Erhebungssituationen gingen insgesamt 80 Minuten Audiomaterial sowie drei Sprachenportraits unserer Teilnehmer hervor. Gemeinsam stellten diese Daten also den Ausgangspunkt für die Analyse dar. Die aufgezeichneten Gespräche wurden in einem ersten Schritt, angelehnt an Deppermann (2008: 32–35), inventarisiert, um einen Überblick über die angesprochenen Themen sowie etwaige Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Interviews zu erlangen. Anschließend wurden die Interviews transkribiert und aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit für Leser*innen mit einer deutschen Übersetzung versehen; die Analyse erfolgte im italienischen Original. Um gemeinsam einen Einblick in die Daten zu gewinnen, wurde eine Datensitzung abgehalten, bei der erste Analyse-kategorien und relevante Themen identifiziert wurden.

5 Analyse

5.1 Identitätskonstruktion

Im Folgenden werden die Identitätskonstruktionen unserer Interviewpartner näher beleuchtet und durch Beispiele aus den Gesprächen nachvollziehbar gemacht¹, bevor speziell auf die Rolle von Sprache eingegangen wird.

¹ Die Beispiele aus den Interviews werden im folgenden Format sowohl in ihrem italienischen Original als auch in ihrer deutschen Übersetzung präsentiert. Die Kürzel *EA*, *EM*, *EP*, *GA*, *GM*, *GP* geben an, ob die Aussagen der Teilnehmer aus ihren Einzelinterviews, oder aus dem Gruppeninterview stammen. So verweist etwa *EM* auf Matteos Einzelinterview, *GM* auf eine Aussage Matteos im Gruppeninterview.

In der Identitätskonstruktion als Italiener gibt es unter den drei Interviewpartnern in unserem Forschungsprojekt keine nennenswerten Diskrepanzen: Die Selbstsicht aller Teilnehmer zeichnet sich durch einen Essentialismus aus, in dem die Konzepte Identität, Sprache und Ethnizität eng miteinander verknüpft werden. Weder gehen die Äußerungen in den Einzelinterviews inhaltlich in unterschiedliche Richtungen, noch entstanden in der Gruppendiskussion Momente des Widerspruchs. Im Gegenteil: Die Teilnehmer knüpfen häufig an eine Aussage des Vorgängers an und verstärken diese mit – ähnlichen – Erzählungen über das eigene Erleben. Auch die Wahrnehmung von Matteo, der bereits als Kleinkind mit den Eltern nach Österreich zog, divergiert dabei kaum von dem der beiden anderen Interviewpartner, obwohl diese zum Zeitpunkt der Interviews (Ende 2019) erst seit sieben (Alessio) bzw. acht Jahren (Pierugo) in Österreich lebten.

Die Darstellung ihrer italienischen Identität betonen die Teilnehmer durch Verstärker: so habe sich Matteo *sempre* (›immer‹, EM) als Italiener gefühlt, Pierugo fühle sich *italianissimo* (›sehr italienisch‹, EP) – er verwendet dafür den Superlativ – sogar zu *cento per cento* (›hundert Prozent‹, EP), und Alessio fühle sich ›nur wenn er in Italien ist‹ (GA) zu Hause: *io mi sento a casa soltanto quando sono in Italia*. Matteo knüpft im Gruppeninterview inhaltlich an Pierugos Schilderung darüber, was es für ihn bedeutet, Italiener zu sein an, nimmt Aspekte wie *la cucina*, *la cultura* (›die Küche, die Kultur‹, GM), *la famiglia* (›die Familie‹, GM) sowie Sprache als verbindende Elemente auf und baut somit die Erzählung aus. Es scheint unter den drei jungen Männern Übereinstimmung darüber zu bestehen, dass es klare Merkmale gibt, die Italiener*innen verbinden, welche in Folge näher beschrieben werden.

Solche sich ähnelnden Erzählungen – »shared representations« – beschreibt Anna De Fina (2006: 351) wie folgt: »[...] narrators build shared representations about who they are by creating story-worlds in which identities are characterized in common ways and routinely related to specific actions and reactions«. Während Identitäten in Anlehnung an Blommaert (2005) als *semiotisches Potential* beschrieben werden können, die im Moment ausgehandelt und konstruiert werden und stets fluid sind, herrscht für keinen der Teilnehmer Zweifel daran, dass er sich als Italiener empfindet. Mehr noch besteht unter den Teilnehmern die Vorstellung einer durch Sprache und Ethnizität konstituierten, kollektiven und statischen Identität. Dass eine essentialistische Identität als diskursive Ressource für die Identitätsbildung verwendet wird, ist keine Seltenheit: »In effect, essentialized

identity discourses themselves can be seen as one particular form of performing identity, often the prerogative of specific actors« (Blommaert 2005: 208). Der von Brubaker (2004: 11) beschriebene Zwang zur Identifikation mit der Ethnizität scheint im Kontext unserer Untersuchung also zu greifen.

Was Gans (1979: 9) in Bezug auf die ›dritte Generation‹ als *symbolische Ethnizität* bezeichnet, beschreibt auch gut die Beziehung der drei Italiener zu ihrer alten Heimat. Auch sie ist »characterized by a nostalgic allegiance to the culture of the immigrant generation, or that of the old country; a love for and a pride in a tradition that can be felt without having to be incorporated in everyday behavior«. Auch der von Gans (1979: 9) angesprochene Stolz wird in einem Zitat von Pierugo explizit deutlich, wenn er *sono molto orgoglioso* (›ich bin sehr stolz‹, GP) wortgleich zweimal äußert, einmal in Bezug auf *Italia* (›Italien‹), einmal auf *il mio paese* (›mein Land‹). Auch Alessio betont im Einzelinterview, dass er auf die Frage, woher er komme, stolz sei, zu sagen, dass er Italiener sei:

I2: Okay, okay. (2s) E: . Hm/ • quindi tu, quando ti chiedono da dove vieni, .. che rispondi?

EA: Sempre, vengo dall'Italia, vengo da Sanremo hm.

I2: Okay, proprio —

EA: Sisi! No ma, ne vado • fiero! Come per dire —

I2: Okay, okay. Und. Hm/ also du, wenn sie dich fragen woher du kommst, was antwortest du?

EA: Immer, ich komme aus Italien, ich komme aus Sanremo hm.

I2: Okay, also wirklich

EA: Jaja! Ja aber, ich bin stolz drauf! Sozusagen²

Der Bezug auf das Italienischsein geschieht entsprechend oft in romantisierender Form, da die Heterogenität des Herkunftslandes zugunsten dieser vereinheitlichenden Sicht aus dem Blickwinkel gerät. Dies wird in den

² Die im Anhang angeführten Transkriptionskonventionen werden bei Blockziten im italienischsprachigen Original angewendet, jedoch nicht in der deutschen Übersetzung.

Interviews deutlich, wenn Pierugo davon spricht, er fühle, *che chiunque viene dall'Italia comunque in qualche modo è attaccato a me* (>dass jeder, der aus Italien kommt, jedenfalls in irgendeiner Art mit mir verbunden ist<, GP), unter anderem durch *il modo di fare* (>die Art, wie man handelt<, GP). Auch für Alessio besteht diese Verbundenheit mit Italiener*innen, denen er außerhalb Italiens begegnet: *appena trovo un gruppo italiano e subito mi ci fiondo dentro ed è come se li conoscessi da sempre* (>Sobald ich eine italienische Gruppe entdecke, stürze ich mich sofort darauf und es ist so als ob ich sie schon immer kennen würde<, GA).

Die Sichtweise unserer Teilnehmer, was ›Italienischsein‹ bedeutet, divergiert kaum von einer Kategorisierung von Italiener*innen von außen. Im Gruppeninterview wurden sie mit Stereotypen über Italiener*innen konfrontiert, die zuvor im Rahmen eines Kurzinterviews mit einem 55-jährigen, sich als Österreicher identifizierenden Mann erhoben worden waren.

Die mit Italien klischeehaft assoziierten Zuschreibungen sind: Italien habe Österreich zweimal verraten (im Ersten und im Zweiten Weltkrieg), sie würden etwa ›Spaghettifresser‹ genannt, seien nationalistisch, religiös und konservativ, eitel, selbstbewusst und laut. Positiv erwähnt wurden gutes Essen, guter Kaffee, gute Kleidung, gut geschminkte Frauen, schöne Sprache sowie die Tatsache, dass Italiener*innen Kinder liebten und positiv auf Schwangere reagierten.

Neben der Feststellung, dass ihnen all diese Stereotype bereits bekannt seien, stimmen die Teilnehmer fast allen zu. Mehr noch – derlei Stereotype sind auch Teil der Schilderungen der Teilnehmer selbst, ohne als solche elizitiert worden zu sein. *Master narratives* darüber, was ›Italienischsein‹ konstituiert, auch in Form von stereotypischen Fremdzuschreibungen, werden von unseren Teilnehmern in ihre Identitätskonstruktion aufgenommen. So werden Land und Leute, ein starkes territoriales Verbundenheitsgefühl sowie Kultur und Küche als wichtiger Teil der italienischen Identität herausgestrichen. Protest gibt es lediglich bezüglich des Themas Nationalismus.

GM: Cioè anche gli alt/ gli austriaci sono: Molto nazionalisti secondo me. Anche appena/ appena gli dici no tanto siete • quasi tedeschi senti subito NO, no.

GP: Hm. Sì magari q:uella austriaca è un po' più nascosta (()) il patriottismo è un po' più nascosto rispetto a quello italiano, cioè in

Italia: lo dai molto più vedere, (ea) in Austria magari c'è un po' più di: • paura, un po' più di: cioè se/ n/ Vorsicht

I2: Riluttanza.

GP: Esatto riluttanza, (ea) però: m: • comunque secondo me è vero.

GM: *Also auch die Österreicher sind sehr nationalistisch meiner Meinung nach. Auch sobald sobald du ihnen sagst na ja ihr seid ja eh fast Deutsche hörst du sofort nein, nein.*

GP: *Ja vielleicht ist die österreichische ein bisschen mehr versteckt der Patriotismus ist ein bisschen mehr versteckt verglichen mit dem italienischen, also in Italien zeigst du ihn viel mehr, in Österreich gibt es vielleicht ein bisschen mehr Angst, ein bisschen mehr also wenn Vorsicht.*

I2: *Berührungsangst.*

GP: *Genau Berührungsangst, aber jedenfalls stimmt es meiner Meinung nach.*

Neben dem Klischee der nationalistischen Haltung wird auch das der ›lauten Italiener*innen‹ weiter von den drei Teilnehmern behandelt, indem das laute Telefonieren in öffentlichen Verkehrsmitteln thematisiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Heterogenisierung bzw. differenzierende Stereotypisierung nach innen, wenn Pierugo (GP) erzählt, dass innerhalb Italiens die Bewohner*innen des Südens als besonders laut bekannt seien. Obwohl es bei ihm zuhause immer sehr laut zugehe, hätten Besucher*innen aus Neapel diesen Geräuschpegel noch bei weitem übertroffen. Ursache für das lautere Gebaren von Italiener*innen allgemein sei den Teilnehmern zufolge, dass die Emotionen vermehrt ausgedrückt würden und die italienische Sprache mehr wie Musik klinge, während Deutsch monotoner sei:

GP: *Diciamo la lingua italiana è vero che sembra un po' una musica lala? lala? lala? Ma perché siamo così, esprimiamo molto le emozioni, no? (ea)*

Mentre il tedesco è molto più: nana nana nana
nana. Cioè un po' più lineare.

GM: Monotono.

GP: Monotono.

GA: Sì.

GP: *Sagen wir dass die italienische Sprache
tatsächlich ein bisschen einer Musik ähnelt lala?
lala? lala? Aber weil wir so sind, wir drücken die
Emotionen sehr stark aus, nicht? Während das
Deutsche ist viel mehr so: nana nana nana nana*

GM: Monoton.

GP: Monoton.

GA: Ja.

Die Verbindung von Emotionalität und Italienischsein drückt sich denn auch im Zugehörigkeitsgefühl aus: Die Zugehörigkeit zu Italien sei laut Pierugo *molto un sentimento [...] più che una spiegazione logica così* (>mehr ein Gefühl [...] als eine logische Erklärung<, GP) und er räumt ein, dass dieses Gefühl möglicherweise stärker ist, wenn man von seinem Ursprungsland entfernt ist. Dies vergleicht er mit der Anziehung zweier Magneten. Zimmermann (2014) nimmt in ihrer Forschung zur Legitimitätskonstruktion von in der deutschsprachigen Schweiz Studierenden aus dem italienischsprachigen Tessin im schweizerischen Bern darauf Bezug, wenn sie meint, der Stolz auf die Herkunftsregion und deren Zelebrierung würden erst durch »die Mobilität ins fremde Umfeld möglich« (Zimmermann 2014: 112). Gleichzeitig beschreibt Zimmermann die Variabilität der Grenzziehungen der Tessiner Studierenden, welche je nach Kontext entweder Sprachgrenzen oder Nationalgrenzen für ihre Identität definierten. Einerseits sahen sie sich eher mit den Italiener*innen Italiens als Einheit – in Bezug auf eine ähnliche »Mentalität« – andererseits eher mit den Schweizer*innen, wenn es um das angeblich anspruchsvollere Bildungssystem ging.

Wie bereits beschrieben, gingen wir Forscherinnen von einer fluiden Identitätskonstruktion aus und erwarteten uns, ähnlich wie bei den Tessiner Studierenden in der eben erwähnten Studie Zimmermanns (2014), ambivalente Zugehörigkeitsgefühle. Im Rahmen der Einzelinterviews und der

Gruppendiskussion versuchten wir mehrfach, solche Empfindungen anzusprechen und fragten unsere Interviewpartner, ob sie nicht auch unterschiedliche Zugehörigkeiten empfänden. Matteo schneidet im Gruppeninterview kurz an, dass dies oft in Bezug auf die beiden Weltkriege passiere, befindet dann jedoch, das Thema sei zu politisch und schwenkt auf das Thema der Bildung um. An dieser Stelle wird die Konstruktion einer ›glatten‹ Identität besonders deutlich, da eine Differenzierung von Matteo aktiv beiseitegeschoben wird.

Es entspinnt sich daraufhin in der Gruppe eine rege Diskussion, die nicht das Thema fluider Zugehörigkeiten zum Inhalt hat, sondern das Bildungssystem Italiens, welches anspruchsvoller (wenn auch nicht zwingend besser) sei als das in Österreich, wo Schule und Universität nach Matteo und Pierugo viel einfacher seien. Matteo betont in diesem Kontext explizit seine Parteinahme für Italien: *Quindi lì ho sempre difeso l'Italia* (›Deshalb hab ich diesbezüglich Italien immer verteidigt‹, GP).

Um ein gegensätzliches Beispiel gebeten, meint Pierugo, das Interesse, das ihm in Italien bezüglich Österreich entgegengebracht werde, sei gering. Dem stimmt Matteo zu; man sage höchstens, dass man in Österreich gut verdiene, mehr nicht. Aber, so Pierugo, verteidigen würde er Österreich insofern, als er immer wieder darauf gedrängt habe, dass Österreich nicht Deutschland sei, sobald man ihn als *il crucco o il tedesco* (›den Piefke³ oder den Deutschen‹, GP) bezeichnet habe. Wie bereits im Einzelinterview drückt er aber auch hier eine implizite Abgrenzung von Österreich aus, wenn er die Bezeichnung ›Deutscher‹ zurückweist, indem er sagt, er sei *al massimo austriaco* (›höchstens Österreicher‹, EP und GP). Im Einzelinterview geht dieser Äußerung die Selbstbezeichnung als ›hundertprozentiger Italiener‹ voran.

Zur Frage nach einem eventuellen Fremdfühlen in Wien bzw. Österreich fallen allen dreien unmittelbar Beispiele ein. Alessio (GA) erzählt von seinem Unwohlsein, wenn er mit deutschsprachigen Freund*innen zusammen ist und stumm bleibe, weil er es aus mangelnden Deutschkenntnissen nicht schaffe, mitzudiskutieren. Matteo führt ein Beispiel aus dem ländlichen Kärnten an, wo er anlässlich eines Kirchtags inmitten der gesamten *Dorfjugendgemeinschaft* beim Schweineschlachten dabei war. Im Gegensatz zu allen anderen habe er überhaupt nichts mit Landwirtschaft zu tun und habe

³ Der italienische Begriff *crucco*, eine abwertende Bezeichnung für Deutsche, ist vergleichbar mit dem österreichischen *Piefke*.

sich sehr fremd gefühlt. Spaßeshalber habe man zu ihm auch gesagt, *l'italia-no tanto è solo lì che guarda* (>der Italiener, der ist sowieso nur da und schaut<, GM).

Trotz einiger Gedankenanstöße von Seiten der Interviewerinnen in Richtung einer möglichen Existenz variierender Zugehörigkeitsgefühle äußern die Gesprächspartner keine ambivalenten oder alternativen Identifikationen, etwa in gewissen Situationen oder Lebensphasen. Mehr noch, sie scheinen diese sogar teils zu umschiffen.

Es wird großteils bestätigt, dass beinahe keine Stigmatisierungen aufgrund der Tatsache, Italiener zu sein, stattfänden. So stellt Pierugo (EP) fest, dass er in einer privilegierten Position sei, weil Italien allgemein gut angesehen sei. Auch Alessio (EA) meint, die Reaktionen auf seine Nationalität seien durchwegs positiv, weil Italien alle an Urlaub erinnere. Die einzigen Stigmatisierungen habe er in der Volksschule in Salzburg erlebt, wo er sogar körperlich angegriffen worden sei. Eine positive Assoziation mit seinem jetzigen Lebensmittelpunkt Wien hat Pierugo (EP), wenn er feststellt, in Wien nie wegen mangelnder Sprachkenntnisse ausgelacht worden zu sein, und dass das für Anderssprachige in Italien anders sei.

Wiewohl unsere Interviewpartner »hundertprozentige« Zugehörigkeit zu Italien empfinden, wird ihnen diese – zwar halb scherzhaft, aber für sie doch schmerzhaft – nicht zur Gänze zugestanden, wenn sie zurück >nach Hause< gehen. Sie würden mit dem abwertenden Wort *crucco* (in etwa: >Piefke<) bedacht oder als *tedesco* (>Deutscher<) bezeichnet, was, so Pierugo, >schmerzt< (*brucia*, EP). Er räumt ein, dass er selbst manchmal das Gefühl habe, nicht mehr ganz dazuzugehören, obwohl er sich dort doch viel stärker als in Österreich zugehörig fühle. Matteo fasst dieses partielle Fremdfühlen wie folgt zusammen:

GM: *Sì è vero in tedesco: dicono: ni/ nit Fi/ nit
Fisch nit Fleisch • il che non sei ne l'uno ne
l'altro, no, (ea) che appena/ appena sei lì ti
chiamano il tedesco però se sei qua ti chiamano
italiano invece.*

GM: *Ja das stimmt in Deutsch sagen sie nit Fisch nit
Fleisch das ist du bist weder das Eine noch das
andere, nicht, dass sie dich kaum dass du dort
bist Deutscher nennen aber wenn du hier bist
nennen sie dich Italiener.*

Zugehörigkeitsgefühle bestimmen sich zu einem großen Teil auch durch die wahrgenommene Zugehörigkeit zu einer Sprache und Sprecher*innen-gemeinschaft. Dieser Themenkomplex wird nun anhand der Analyse des von den Teilnehmern beschriebenen Spracherlebens im Rahmen der Interviews und Sprachenportraits erläutert.

5.2 Spracherleben

Die gefühlte Zugehörigkeit zu Italien drückt sich in den Interviews als auch in den Sprachenportraits, die jeder Interviewpartner im Anschluss an sein Einzelinterview angefertigt hat, deutlich aus (siehe Sprachenportraits im Anhang). Dabei verknüpfen die Teilnehmer in der Beschreibung des Zugehörigkeitsgefühls Sprache und Ethnizität zu einer einzigen Identifikationsressource, einer ethnolinguistischen Identität (vgl. Blommaert 2005). Diese kann als eine Art gedachte kollektive Identität gesehen werden, deren Konstitution in Abgrenzung zu anderen Gruppen geschieht. Diese Konstruktion nehmen die Teilnehmer beispielsweise vor, wenn sie Flaggenfarben als Symbole für eine Sprache in ihren Sprachenportraits verwenden, auch wenn in der mündlichen Anleitung zum Sprachenportrait keinerlei Zuordnung von Flaggenfarben zu Sprachen insinuiert wurde. Dabei nutzen sowohl Matteo als auch Alessio grün (als einzige sich unterscheidende Farbe zur österreichischen Flagge), um Italienisch darzustellen, und rot für Deutsch. Pierugo malt sein Herz grün-weiß-rot, ebenso wie auch Matteo ein (grünes) Herz in die vorgegebene (leere) Körpersilhouette malt; Matteo gestaltet seine Körpermitte blau – Europa symbolisierend – mit grünem Kern für die italienische Zugehörigkeit, wie er erklärt. In ihrer Verbindung des Landes Italien mit dem (Hoch-)Italienischen nehmen die Teilnehmer eine Homogenisierung vor, zugunsten derer dialektale Unterschiede und Prestigeunterschiede ausgeblendet werden.

Während das Herz bei allen drei Teilnehmern Italien zugeordnet wird, wird der Kopf nur in Alessios Sprachenportrait mit Italien verknüpft. Pierugo bemalt *il cervello* (das ›Gehirn‹, EA) mit den österreichischen Nationalfarben und Matteo bedient sich der blauen Flaggenfarbe als Symbol für seine mentale Verbundenheit mit Europa. Grün wird in zwei Fällen auch für die Hände verwendet – Alessio bemalt beide so wegen des vermehrten Gestikulierens beim Italienischsprechen, Matteo bemalt aus eben diesem Grund die aktive, erhobene Hand grün. Die rechte Hand füllt er jedoch rot aus, *per il*

tedesco perché in tedesco le mani non si usano (>wegen dem Deutschen, weil im Deutschen benutzt man nicht die Hände<, EM). Deutsch und Italienisch werden von den Teilnehmern also auf einem Kontinuum von Aktivität platziert, *attiva* (>aktiv<, EM) für Italienisch, im Gegensatz zu *meno attiva* (>weniger aktiv<, EM) für das Deutsche.

Verbunden damit ist der Aspekt der Körperlichkeit: Sprache kann nicht als abgekoppelt vom Körper betrachtet werden, sondern »ist in der leiblich-emotionalen Gestik verankert, sie ist Teil der Intersubjektivität, also der Projektion von einem Ich zu einem Du, und gehört damit zu dem Bereich [...] der Zwischenleiblichkeit [...]« (Busch 2017: 22). In seinem Sprachenportrait beschreibt Pierugo etwa sein in den Farben der italienischen Nationalflagge bemaltes Herz wie folgt:

EP: e: sostanzialmente: allora come vedete in cuore sono italiano • e questo fa parte di tutto me e quindi • sì •• diciamo si dilata comunque: prende: tutta la parte centrale del corpo e anche: gli arti un pochino (ea) e:m questo è ciò che mi identifica principalmente quindi,

EP: u:nd im Großen und Ganzen also wie ihr seht bin ich im Herzen Italiener • und das ist ein Teil meines gesamten Ichs und deshalb • ja sagen wir es breitet sich aus jedenfalls es nimmt den ganzen mittleren Teil des Körpers ein und auch die Gliedmaßen ein bisschen ähm das ist das was mich hauptsächlich ausmacht also,

Emotionalität und Wohlbefinden werden in den Schilderungen unserer Teilnehmer als relevante Aspekte hervorgehoben. Denn Spracherleben ist »nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohlfühlt oder nicht« (Busch 2017: 18). Emotionalität ist Teil der von negativen wie positiven Sprachereferenzen: Alessio und Pierugo, die im Gegensatz zu Matteo auch viele Jahre in Italien gelebt haben, erzählen von einer Art Sprachlosigkeit in manchen Situationen. So meint Alessio im Gruppeninterview, dass er sich unwohl fühle, wenn auf Deutsch diskutiert werde, da er sich aus mangelnden Sprachkenntnissen außerstande sehe, am Gespräch teilzunehmen. Das führe dazu, dass er bloß zuhöre und stumm bleibe:

GA: e::: •• quando ci sono discussioni io sto sempre zitto e ascolto perché non son capace di andare a argomentare in tedesco forse anche per via della lingua (ea) quindi: lì mi sento un po' a disagio perché: son muto non so/ non dico una parola. Ascolto e basta. (lacht)

GA: *und wenn diskutiert wird bin ich still und höre zu weil ich es nicht schaffe auf Deutsch zu argumentieren vielleicht auch wegen der Sprache deshalb da fühle ich mich ein bisschen unwohl weil: ich bin stumm ich sage kein Wort. Ich höre zu und aus. (lacht)*

Aber auch bezogen auf das Italienische entwickle sich ein Ohnmachtsgefühl: Pierugo beklagt seinen mangelnden Kontakt mit der italienischen Schriftlichkeit und meint: *quindi ho perso un po' questo linguaggio* (>deshalb habe ich ein bisschen diese Sprache verloren<, EP). Auch was seine italienische Alltagssprache anbelange, würden ihm manchmal die Worte fehlen. Es entstehe das Gefühl, die Wörter und Sätze eigentlich zu kennen, sie aber nicht abrufen zu können. Einer Sprache nicht im gewünschten Maße mächtig zu sein, kann also eine Art Ohnmachtsgefühl hervorrufen oder gar ein Gefühl von geringerer Kompetenz aufkommen lassen.

Was positive Assoziationen anbelangt, so wird Italienisch in den Interviews allgemein als präferierte Sprache genannt und dabei mit Leichtigkeit, Natürlichkeit und Nähe verbunden.

GP: e:m sì che mi piace an/ anche a me piace di più: parlare: in italiano ma anche perché (ea) è una lingua in cui riesco a esprimere meglio, riesco meglio a esprimere i miei sentimenti poi comunque ci sono più attaccato (ea) cioè ci sono cresciuto, è la mia prima lingua, • e quindi • tutto quello che viene detto in italiano m:/ mi colpisce più direttamente diciamo. (ea) Cioè quando sento qualcosa in italiano mi è più vicino rispetto a qualcosa in un'altra lingua, anche in tedesco.

GP: *ähm ja dass es mir dass es mir auch besser gefällt Italienisch zu reden auch weil es eine Sprache ist*

in der ich mich besser ausdrücken kann, auch meine Gefühle besser ausdrücken kann außerdem hänge ich auch mehr daran also ich bin dort aufgewachsen, es ist meine Erstsprache, und deshalb alles das was in Italienisch gesagt wird trifft mich direkter sagen wir. Also wenn ich etwas auf Italienisch höre ist mir das näher als wenn ich etwas auf einer anderen Sprache höre, auch auf Deutsch.

Matteo beschreibt, dass er aufgrund der Tatsache, dass er sich immer als Italiener fühle, sobald eine *persona italiana* (›italienische Person‹) anwesend sei, italienisch mit ihr spreche, auch wenn es andere störe. Er meint, *a me vien normale* (›für mich ist das normal‹, EM). Es wird also aus den Schilderungen unserer Teilnehmer eine Verbindung von Emotionalität und ethnolinguistischer Identität deutlich.

6 Fazit und Ausblick

Ziel der Analyse war die Beantwortung der Frage, welche Faktoren zur Identitätskonstruktion der Teilnehmer als Italiener beitragen, unter besonderem Einbezug der Rolle von Sprache. Es wurde zudem betrachtet, welche Eigenschaften die Teilnehmer als ›typisch italienisch‹ ansehen und inwiefern ihre Identifikation das Leben der Teilnehmer in Wien beeinflusst.

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die insgesamt 80 Minuten Aufnahmen nur einen kleinen Einblick in die Identifikation der Teilnehmer bieten. Des Weiteren kann sich die Positionierung der Teilnehmer im Laufe des Lebens durchaus verändern, da, wie auch Zimmermann (2014: 98) festhält, Sprachsozialisation ein Leben lang erfolgt. Um ein umfassenderes Bild der Identifikationsprozesse im Leben der Teilnehmer zu erhalten, wäre es lohnenswert, die Teilnehmer nach einer gewissen Zeit erneut zu befragen. Faktoren wie der künftige Wohnort, Familienplanung und Beruf – die vermutlich mit zunehmendem Alter der Teilnehmer in ihrem Leben an Relevanz gewinnen – können ihre Identitätssicht sicherlich beeinflussen.

Dennoch lässt sich, im Sinne einer Momentaufnahme, sagen: Die Teilnehmer identifizieren sich alle eindeutig als Italiener. Die Analyse zeigt, dass die Selbstwahrnehmung der Teilnehmer von einem Essentialismus gekennzeichnet ist, mittels dem die Konzepte Identität, Sprache und Ethnizität eng

miteinander verknüpft werden, sodass von einer ethnolinguistischen Positionierung gesprochen werden kann, im Rahmen derer die italienische Nationalität eng mit der italienischen Sprache verknüpft wird. Ihre italienische Identität wurde von allen Teilnehmern – entgegen der im Forschungsüberblick vorausgesetzten Fluidität von Identität – durchwegs als konstant und nicht wandelbar hervorgebracht, quasi als fester ›Kern‹ der Identität.

In teils stark romantisierender Form nehmen die Teilnehmer Bezug auf Italien als den Ort, zu dem sie sich zugehörig fühlen und auf den sie stolz seien. Die Verbundenheit mit (allen) anderen Italiener*innen wird unter Rückgriff auf eine homogenisierende Darstellung gemeinsamer Eigenschaften, Kultur und Sprache sowie einer Abgrenzung zur Gruppe der Österreicher*innen ausgedrückt. Diese würden sich den Teilnehmern zufolge durch ihr *mindsetting* (GM) unterscheiden. Eine Verbundenheit zu Österreich drücken die drei jungen Männer lediglich in Abgrenzung zu Deutschland aus. Von außen würde ihnen jedoch häufig ihre Zugehörigkeit abgesprochen, je nachdem ob sie sich gerade in Österreich oder Italien befinden.

Die eigene Identität der Teilnehmer als Italiener wird auch im Spracherleben deutlich; während dem Italienischen Attribute wie ›Natürlichkeit‹, ›Nähe‹ und ›Leichtigkeit‹ zugeschrieben werden, wird das Deutsche distanzierter und kälter beurteilt. Die Körperlichkeit des Italienischen durch vermehrtes Gestikulieren und eine höhere Lautstärke wird von den Teilnehmern betont. Ein gewisses Gefühl der Sprachlosigkeit bzw. der Ohnmacht drücken die Teilnehmer sowohl in Bezug auf das Deutsche als auch das Italienische aus, so wären mündliche Diskussionen auf Deutsch für sie schwieriger als auf Italienisch, das Verfassen universitärer Arbeiten auf Italienisch jedoch nicht leicht denkbar. Trotz dieser Schwierigkeiten bleibt der Bezug zum Italienischen jedoch stärker. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Teilnehmer in ihrer diskursiven Positionierung stets Bezug auf *master narratives* nehmen, um in der Interaktion ihre Identität zu konstruieren. Besonders relevant ist für die Teilnehmenden dabei die enge Verbindung zwischen der italienischen Sprache und der italienischen Nationalität, die als *ethnolinguistische Identität* eine zentrale Bezugsgröße ihrer Positionierungen ist, was zu einer essentialisierenden Selbstpräsentation führt.

Literatur

- Barker, Chris & Dariusz Galasiński. 2001. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- Dahninden, Janine. 2016. Migration im Fokus? Plädoyer für eine reflexive Migrationsforschung. In Jennifer C. Schellenbacher, Julia Dahlvik, Heinz Faßmann & Christoph Reinprecht (Hgg.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich: Jahrbuch 3/2016*, 1–20. Wien: Vienna University Press/V&R unipress.
- De Fina, Anna, Deborah Schiffrin & Michael Bamberg. 2006. Introduction. In Anna De Fina, Deborah Schiffrin & Michael Bamberg (Hgg.), *Discourse and Identity*, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche Analysieren*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edwards, John. 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, Michel. 2005 [1984]. Die Rückkehr der Moral. Aus dem Französischen übers. von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba & Jürgen Schröder. In Daniel Defert & François Ewald (Hgg.), *Dits et Ecrits*, Bd. 4: 1980–1988, 859–873. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gans, Herbert. 1979. Symbolic ethnicity: the future of ethnic groups and cultures in America. *Ethnic and Racial Studies* 2(1). 1–20.
- Hall, Stuart. 1996. Introduction: Who Needs 'Identity'? In Stuart Hall & Paul du Gay (Hgg.), *Questions of Cultural Identity*, 1–17. London et al.: SAGE Publications.
- Liebsch, Katharina. 2016. Lektion IV: Identität und Habitus. In Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hgg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 9. Aufl., 79–100. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Arnulf Deppermann. 2004. Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5. 166–183.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Olwig, Karen Fog. 1997. Cultural sites: Sustaining a home in a deterritorialized world. In Karen Fog Olwig & Kirsten Hastrup (Hgg.), *Siting Culture: The Shifting Anthropological Object*, 17–38. London: Routledge.
- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2016. The discourse historical approach (DHA). In Ruth Wodak & Michael Meyer (Hgg.), *Methods of critical discourse studies*. 3. Aufl., 23–61. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rumbaut, Rubén G. 2002. Assimilation, Dissimilation, and Ethnic Identities: The Experience of Children of Immigrants in the United States. In Michael Rutter & Marta Tienda (Hgg.), *Ethnicity and Causal Mechanisms*, 301–334. Cambridge: Cambridge University Press.

- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In Paul Clyne, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (Hgg.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*, 193–247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. *Zeitschrift für Diskursforschung* 3. 263–287.
- Spitzmüller, Jürgen, Mi-Cha Flubacher & Christian Bendl. 2017. Soziale Positionierung als Praxis und Praktik. Einführung in das Themenheft. In *Wiener Linguistische Gazette* 81. 1–18.
- Statistik Austria. 2021a. *Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2021 nach detailliertem Geburtsland*.
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Abruf 20. Juli 2021).
- Statistik Austria. 2021b. *Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2021 nach detaillierter Staatsangehörigkeit – Wien*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Abruf 20. Juli 2021).
- Tyran, Katharina. 2016. Identifikationskonzepte bei den b/Burgenländischen Kroaten. In Gerlinde Stern-Pauer, Sarah Karall & KUGA – Kulturna Zadruga (Hgg.), *Wissenschaftliche Aufsätze der Burgenlandkroatinnen und Burgenlandkroaten*, 121–148. Veliki Borištof: KUGA - Kulturna Zadruga.
- Zimmermann, Martina. 2014. Ticinità mobile: Von der variablen Konstruktion der Legitimität. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 99. 97–114.

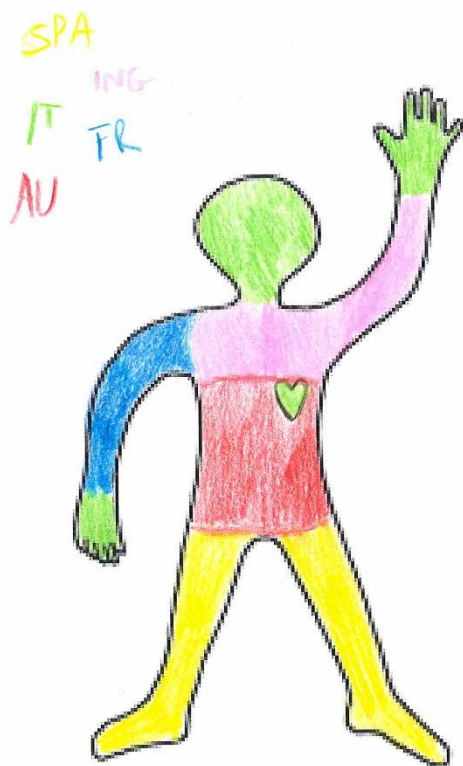
Transkriptionskonventionen

•	kurze Pause
••	längere Pause
(2s)	gemessene Pause in Sekunden
(())	unverständlich
(ea)	Einatmen
/	Abbruch
.	fallende Intonation
?	steigende Intonation
:	gedehnter Laut
—	elliptische Formulierung

Anhang

Sprachenporträt 1: Alessio

ALESSIO - 09.12.19



Sprachenporträt 2: Matteo

Sprachenporträt 3: Pierugo