

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

**»also wenn (.) ich als schüler einen text schreibe
der ähm keine (.) funktion hat ...«**

Zur nicht-prototypischen Verwendung von *ich* im Diskurs

Monika Dannerer

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* 97 (2024): 297–318

Themenheft *Reden · Schreiben · Handeln. Festschrift für Helmut Gruber*

Hg. v. Martin Reisigl, Jürgen Spitzmüller, Florian Grosser, Jonas

Hassemer, Carina Lozo und Vinicio Ntouvlis

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2024

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

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

Redaktion: Florian Grosser, Jonas Hassemer & Carina Lozo
Redaktioneller Beirat: Markus Pöchtrager & Stefan Schumacher
Kontakt: wlg@univie.ac.at
Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876
NBN: BI,078,1063

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)

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

Zur nicht-prototypischen Verwendung von *ich* im Diskurs

Monika Dannerer *

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 297–318

Abstract

Usually, the personal pronoun “I” refers to the speaker/writer, but like other pronouns it can be used in a non-prototypical way, e.g. as a general or indefinite pronoun like “one” or for referring to others. This paper investigates functions, forms and contexts of non-prototypical “I” in oral communication based on a sample from the FOLK-Korpus, the Research and Teaching Corpus of Spoken German. Four different functions are distinguished which are partially combined with different forms or contexts. The corpus shows a rather high frequency of non-prototypical “I” in pedagogical contexts and it suggests the existence of individual preferences for a non-prototypical use.

Schlagwörter: Personalpronomen, nicht-prototypischer Gebrauch, mündliche Interaktion

* Universität Innsbruck, monika.dannerer@uibk.ac.at

1 Einleitung

Der Umstand, dass Personalpronomen zwar eine prototypische Referenz haben wie beispielsweise *ich* auf den:die Sprecher:in/Schreiber:in, *du* auf ein einzelnes Gegenüber und *wir* auf eine Gruppe aus mindestens zwei Personen, die den:die Sprecher:in/Schreiber:in einschließt, jedoch häufig wesentlich flexibler eingesetzt werden, ist keine neue Erkenntnis und hat aus verschiedenen Perspektiven Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Bezeichnungen »generisch«, »unpersönlich«, »indefinit«, »nicht-referentiell« (vgl. Truan 2018: 348–349) verdeutlichen dabei einige der möglichen Verwendungsweisen der Pronomen, die nicht-prototypisch sind, z. B. ein *wir* als Autoreferenz auf eine Einzelperson wie beim »professoralen wir« (Gruber, Huemer & Rheindorf 2009: 69) oder als Referenz auf das Gegenüber wie beim *wir* in der Pflege (z.B. de Cock 2016). Im vorliegenden Beitrag spreche ich von einer nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen im Sinne eines übergreifenden Terminus, um die verschiedenen Möglichkeiten zusammenzufassen.

Das Interesse in der Linguistik an diesen flexiblen Referenzmöglichkeiten vermeintlich eindeutiger Deiktika resultiert wohl zumindest zum Teil auch daraus, dass zwar einerseits die Beschreibung des konkreten Bedeutungsumfangs eines Pronomens¹ in einem bestimmten Kontext äußerst schwierig und die Abgrenzung zwischen prototypischer und nicht-prototypischer Verwendung alles andere als klar sein kann, dass aber andererseits in der Interaktion nur äußerst selten Missverständnisse oder auch nur Unsicherheiten beobachtbar sind. Ambiguitäten in der tatsächlich intendierten Referenz können dabei aber auch von den Sprechenden bewusst eingesetzt werden (vgl. z. B. Wodak et al. 1998: 99–102 zum *wir*).

1 Um den deiktischen Charakter der Personalpronomen der 1. und 2. Person zu verdeutlichen, wird zum Teil auch der Ausdruck *Persondeixis* (Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997: 39–40) oder *Personaldeixis* (vgl. z.B. Hoffmann 2013: 75) verwendet.

Um für eine linguistische Analyse zu einer möglichst gesicherten Interpretation und Disambiguierung von Pronomen zu kommen, werden mehrfaches Kodieren oder sogar die Herstellung von Intercoderreliabilität durch mehrere, voneinander unabhängige Kodierer:innen gefordert. Nicht selten werden Ersatzproben empfohlen, um generische, unpersönliche oder nicht-referentielle Bedeutungen zu erkennen (z. B. Kitagawa & Lehrer 1990, Stukenbrock & Bahr 2017; kritisch dazu z.B. Zobel 2016: 383). In allen Fällen muss der Kontext für eine Interpretation und Disambiguierung herangezogen werden, und teilweise gilt eine eindeutige Interpretation trotzdem nicht als möglich.

2 Das nicht-prototypische *ich*

Während unterschiedliche Referenzmöglichkeiten von *wir* bereits verhältnismäßig ausführlich thematisiert wurden, ist der Umfang an Literatur zur nicht-prototypischen Verwendung des Pronomens *ich* deutlich geringer. Es gilt als ein eher selten und dominant gesprochen-sprachlich auftretendes Phänomen, das in gewisser Hinsicht dem Pronomen *man* oder dem generischen *du* entspricht (Zobel 2016: 380), wobei Zobel sehr wohl Bedeutungsunterschiede festhält:

Impersonally used *ich* is employed to signal distance, while impersonally used *du* aims to build closeness between the speaker and the addressee. I argue that the different pragmatic meaning aspects of impersonally used *ich*, *du*, and *man* indicate that the three pronouns integrate their containing utterance differently into the discourse context, and therefore, serve different communicative purposes. (Zobel 2016: 399)

Zobel sieht das unpersönliche *ich* v. a. in strittigen Kontexten, in denen Normen, Gesetze oder Regeln in Frage gestellt wurden (Zobel 2016: 406–401), während Kitagawa & Lehrer (1990: 742) das nicht-prototypische *ich* v. a. in hypothetischen Kontexten beobachtet haben. Heidolph, Flämig & Motsch (1981: 651–656) sehen weniger deutliche Einschränkungen des Gebrauchs. Neben den Fällen, in denen *ich* synonym zu *man* auftritt, sehen sie es v. a. als Bezeichnung einer Personengruppe, die

den:die Sprecher:in einschließt bzw. in der er:sie eine führende Rolle einnimmt (Heidolph, Flämig & Motsch 1981: 653–654).

Nach Zobel (2016: 389) gibt es einige lexikalische Elemente, die eine nicht-prototypische Interpretation wahrscheinlicher machen, nämlich *als*-Konstruktionen (»ich als Dienstleister«), Diskurspartikeln wie *doch* und *ja* sowie Modalverben.

Als Funktionen des unpersönlichen *ich* werden verstärkte emotionale Involvierung des:der Sprecher:in genannt, die mit entsprechender Intonation und Mimik verbunden werden, aber auch die Thematisierung strittiger Inhalte, bei denen Sprecher:innen ihre eigene Position allerdings als außer Streit stehend darstellen (Zobel 2016: 397–398). Darüber hinaus hat Dannerer (2022) die nicht-prototypische Verwendung von *ich* auch in Interviewsituationen identifiziert, in denen Sprecher:innen sich als Expert:innen inszenieren, indem sie aus dem eigenen Handeln Regelhaftigkeit und damit auch gleichzeitig »Typik« oder »Vorbildlichkeit« ableiten. Dies passt auch zum Befund von Dannerer (i.Dr./2025), in dem das *ich* v. a. als Ausdruck eines didaktischen »Probearbeitens« identifiziert wurde, das stellvertretend für andere erfolgt.

Der vorliegende Beitrag möchte korpusbasiert Vorkommen von nicht-prototypischem *ich* in gesprochener Sprache im Hinblick auf Funktionen und gegebenenfalls systematisch damit verbundene Formen und Kontexte untersuchen.

3 Datenkorpus und Methodik

Datengrundlage für diesen Beitrag ist das FOLK-Korpus (Stand 6/2023) in der *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), die am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache aufgebaut, gepflegt und regelmäßig erweitert wird (Reineke, Deppermann & Schmidt 2023). Das FOLK-Korpus umfasste zum Zeitpunkt der Datenextraktion 414 Sprechereignisse aus privaten, institutionellen und öffentlichen Interaktionsdomänen, deren Metadaten ebenfalls zugänglich sind.

Mit Hilfe des Tools *ZuRecht* (Zugang zur Recherche in Transkripten) aus der Gruppe der *ZuMult*-Tools (Frick, Helmer & Wallner 2023) wurden Konditionalkonstruktionen mit dem Personalpronomen *ich* extrahiert. Dieser Fokus wurde gewählt, da diese Konstruktionen in besonderer Weise genutzt werden, um Normen oder allgemein Gültiges zu formulieren und daher ein besonders häufiges Vorkommen von nicht-prototypisch verwendeten Personalpronomen erwartet werden kann (vgl. auch Dannerer 2022; i.Dr./2025).

Der Suchbefehl lautete »[lemma="wenn"] []{0,2}[lemma="ich"]«, so dass zwischen der Konjunktion und dem Pronomen auch noch bis zu zwei weitere Lemmata stehen konnten. Von den 3.242 Fällen wurde eine Zufallsstichprobe von 200 Fällen gezogen und ausgewertet, wovon 71 Vorkommen (=36%) eindeutig nicht-prototypisch verwendete Pronomen waren.²

4 Ergebnisse

Die folgenden Beispiele stammen aus unterschiedlichen Interaktionsdomänen, wobei institutionelle Lehr-/Lernsettings für das Vorkommen des nicht-prototypischen *ich* in Konditionalkonstruktionen bei weitem überwiegen. Daneben sind es vor allem auch Spiel-Interaktionen und Besprechungen. Nur selten tritt das nicht-prototypische *ich* auch in öffentlichen Domänen wie z.B. den *Stuttgart-21*-Schlichtungsgesprächen auf.

Insgesamt lassen sich die Beispiele vier Gruppen zuordnen, die aus einer Kombination von unterschiedlichen Funktionen sowie z. T. spezifischen Formen und Vertextungsmustern bzw. Kontexten definiert werden können.

2 Damit ist das nicht-prototypische *ich* in den Konditionalkonstruktionen im FOLK-Korpus annähernd gleich häufig vertreten wie das nicht-prototypische *du* (vgl. Dannerer i.Dr./2025). Die Stichprobe ist gleichzeitig ein Teil der Daten, die in Dannerer (i.Dr./2025) genutzt wurden.

4.1 Explizites Einnehmen der Rolle eines:r anderen

Sprecher:innen können die Perspektive oder Rolle, aus der heraus sie sprechen, markieren, indem sie sich explizit positionieren (*ich als x*). Ist diese Perspektive/Rolle eine, die offensichtlich nicht mit ihrer aktuellen eigenen Rolle kongruent ist oder sein kann, liegt ein eindeutiger Fall von nicht-prototypischer Verwendung von *ich* vor.

Im folgenden Auszug aus einem Prüfungsgespräch an der Hochschule, in dem die Dozentin eine allgemeine, unpersönlich formulierte Frage nach den Auswirkungen auf die Textsortenauswahl auf den Unterricht stellt (Z. 805), antwortet die Kandidatin teilweise mit einer expliziten Positionierung aus der Perspektive eines – offenbar generisch zu verstehenden – Schülers heraus:

Beispiel (1) »ich als schüler«

(FOLK_E_00035_SE_01_T_01, min 30:19:03 – 30:49:75)³

0805 BÄ ja (.) und was folgte daraus für die auswahl
von textsorten für den unterricht

0806 (1.23)

0807 JH ähm

0808 (4.28)

0809 JH daraus folgte dass dann halt viele

0810 (0.59)

0811 JH textformen die äh

0812 (0.2)

0813 JH keine funktion ham (.) also **wenn** (.) **ich als
schüler** einen text schreibe der ähm keine (.)
funktion hat keine kommunikative funktion hat
dass die für ne zeit lang erst ma aus dem °h
unterricht ähm
verschwan[den oder sich (.) ähm zurück]

3 Die Transkripte wurden unverändert aus dem FOLK-Korpus entnommen, die Hervorhebungen, die zusätzlich vorgenommen wurden, sollen die Pronomen bzw. in Einzelfällen auch Konstruktionen hervorheben.

0814 BÄ [oder andersrum dass andre text]sorten
 dazukamen (.) wie zum beispiel die rezension
 (.) und jetzt müssen wir leider schlie[ßen]

Die Prüferin BÄ stellt – offenbar abschließend – noch eine allgemeine Frage, die sie mit einer Nominalisierung unpersönlich formuliert (»was folgte daraus für die auswahl von textsorten für den unterricht«). Die Kandidatin übernimmt zunächst die Konstruktion (Z. 809–813), bricht dann jedoch ab und wechselt in die konditionale Konstruktion mit dem nicht-prototypischen *ich* (»also wenn (.) **ich** als schüler einen text schreibe der ähm keine (.) funktion hat keine kommunikative funktion hat«),⁴ die sie allerdings wieder abbricht, um zu ihrer zunächst begonnenen, allgemeinen Antwortstruktur zurückzukehren, in der sie auf die Textsorten fokussiert (»dass die für ne zeit lang erst ma aus dem h unterricht ähm verschwanden«). Diese Formulierung greift die Prüferin dann korrigierend auf, um die Prüfung abzuschließen. Durch die Verdeutlichung der Rolle »ich als schüler«, in der die Lehramtsstudentin nicht mehr ist und die sie im professionellen schulischen Handeln gleichsam als die ihr komplementäre Rolle begreift, ist eindeutig markiert, dass es sich nicht um ein autoreferentielles *ich* handelt, sondern um eine Perspektivenübernahme, die allerdings in diesem Beispiel von der Prüferin weder eingefordert noch nahegelegt wurde und die von der Sprecherin auch nicht weiter ausgeführt wird.

Etwas anders verhält es sich in Beispiel (2), das aus einer Stunde in der Berufsschule und damit ebenfalls aus einer institutionellen Interaktionsdomäne aus dem Bildungsbereich stammt. Die Lehrkraft GS stellt in Zeile 391 eine Frage, in der sie annimmt, dass ein kürzlich auf Kosten des Unternehmens ausgebildeter Mitarbeiter kündigt (»**nehma** an der erste geht nach_m halbe jahr«) und zu einer probeweise vorgehenden Übernahme der Perspektive eines Personalverantwortlichen einlädt, die sie mit dem Konjunktiv markiert und an die Schüler:innen adressiert (»was würden **se** mache«).

4 Ob JH hier eine Erklärung oder eine Argumentation beginnen wollte, wird nicht eindeutig klar.

TF beginnt seine Antwort, indem er zunächst die Konstruktion von GS aufgreift (»**ich** würd (.) ich würd das einfach vorher klarstellen«, Z. 395). Er wechselt danach zu einer generalisierenden Aussage, die er mit *man* formuliert (»wenn nix vereinbart isch ka **ma** eigentlich ja au nix (.) zurückverlangen«, Z. 400) und mit der er seine vorige Aussage begründet.

Beispiel (2) »ich als chef«

(FOLK_E_00004_SE_01, min 49:47:17 – 50:13:39)

0391 GS nehma an der erste geht nach_m halbe jahr was
würden **se** mache

0392 (0.3)

0393 GS bitte

0394 GF ((hustet))

0395 TF also **ich** würd (.) **ich** würd das einfach vorher
klarstellen

0396 (0.42)

0397 TF wen[n]

0398 GS [ja]

0399 (0.72)

0400 TF wenn nix vereinbart isch ka **ma** eigentlich ja
au nix (.) zurückverlangen

0401 GS ja

0402 (0.51)

0403 TF weil **ich als chef** will des ja dass mein ähm

0404 (0.32)

0405 GS hmhm

0406 TF mitarbeiter da hingehet

0407 GS hmhm

0408 (0.75)

0409 TF und dann (.) wenn **ich** dann

0410 (0.24)

0411 TF weiß des (.) brauch **i** jetzt für die nächsthen
fünf jahre was der jetzt weiß

0412 GS ja

0413 (0.21)

- 0414 TF dann (.) kann **i** ja zu ihm sagen äh
 0415 (0.21)
 0416 GS j[a]
 0417 TF [**i**]ch schick dich dahin (.) aber dann
 [bleibst du f]ünf jahre hi[er und d]es
 0418 GS [hmm] [ja]
 0419 TF wird vert[raglich ge]regelt und fertig
 0420 GS [ja]

In einem zweiten Schritt formuliert TF eine Begründung, in der er sich in die Rolle des Chefs hineinversetzt und aus dieser Position heraus das *ich* nicht-prototypisch einsetzt (»weil **i** **ich** als chef will des ja dass mein ähm [...] mitarbeiter da hingeht«, Z. 403–406). TF setzt mit diesem nicht-prototypischen *ich* fort (409–414) und formuliert aus dieser Positionierung heraus auch eine direkte Rede, in der das *ich* explizit auf den Chef verweist und ein *du* auf eine:n imaginierte:n Mitarbeiter:in (»[**i**]ch schick dich dahin (.) aber dann [bleibst du f]ünf jahre hi[er [...]«, Z. 417). Innerhalb seiner Äußerung verweist TF mit *ich* also dreimal unterschiedlich auf eine Person, einmal auf sich selbst, das zweite Mal auf einen generisch zu verstehenden Chef, in dessen Rolle er sich positioniert, und mit dem dritten *ich* lässt er in einem exemplarischen fiktiven Dialog diesen Chef auf sich selbst verweisen.

4.2 Stellvertretendes pädagogisches Handeln

In mündlicher Unterrichtsinteraktion, wie sie im FOLK-Korpus verhältnismäßig umfangreich vertreten ist, sind Formen der nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen bei einigen Lehrenden, aber auch bei Schüler:innen und Studierenden häufig zu beobachten.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Berufsschulstunde, in der der Berufsschullehrer LB mit den Schüler:innen das Vorgehen beim Prüfen von Motoren erarbeitet. In diesem Ausschnitt, der der eigentlichen Frage an die Schüler:innen vorangestellt wird, schildert LB, wie er beim Prüfen von Fahrzeugmotoren in der Praxis vorgeht. Er beginnt zunächst mit der Aufgabenstellung im pädagogischen Setting, die mit einem adressat:inneninkludierenden »didaktischen *wir*« (Dannerer

i.Dr./2025) formuliert wird (»**wir** müssen [...] einen zündfunken erzeugen«),⁵ und unterbricht sich daraufhin selbst mit der expliziten Adressierung an die Schüler:innen (»wenn **se** so en fahrzeuch mal prüfen«). Statt die Schüler:innen tatsächlich zu fragen, beginnt er jedoch sofort eine Beispielerzählung, in der er sich als Fachmann inszeniert, der auch im Alltag in seiner sozialen Umgebung geschätzt und privat um Hilfe gebeten wird (»**mir** passiert des öfters [...] und dann klingle die irgendwann sunndag moins«).

Beispiel (3) »wenn isch prüfen will«

(FOLK_E_00001_SE_01_T_02, min 40:48:87 – 42:00:07)⁶

LB **wir** müssen ja dann (0.7) definitiv einen zündfunken erzeugen (0.28) ja (0.58) da wenn **se** so en fahrzeuch mal prüfen **mir** passiert des öfters als bei uns im neubaugebiet (0.83) fahren oder sind so e paar alte passatfahrer rum äh rumfahren (0.68) und die steuergeräte gehen gern defekt (.) ja (0.64) und dann klingle die irgendwann sunndag moins sach mei audo geht nimmi dann prüfcht **du** kein zündfunke vorhande (0.44) und ds erschte was **isch** dann mache prüf **isch** immer **isch** fang net bei prüfschritt eins an (0.37) **isch** fang bei fünf an (0.62) un zwar brauch **isch** da nix anneres wie e kabelsche un e büroklammer ja (0.66) un späteschtens ab dort is der ruf des fachmannes **dir** im neubaugebiet absolut sischer (0.38) weil **de** sofort sache kanscht steuergerät kaputt oder nich kaputt (0.22) ja (0.64) äh (0.64) des funktioniert sehr gut (0.38) so

5 Das »professorale *wir*« (Gruber, Huemer & Rheindorf 2009: 69) oder auch »Lehrer- bzw. Dozenten-WIR« (Günthner 2021: 296) würde demgegenüber ausschließlich auf den:die Sprecher:in referieren.

6 Aus Platzgründen ist dieser erste lange Turn fortlaufend gesetzt.

Die Schilderung des systematischen Prüfens des defekten Fahrzeugs wird mit einem nicht-prototypischen *du* eingeleitet (»dann prüf scht **du** kein zündfunke vorhande«), für das Beschreiben der einzelnen Schritte seines Vorgehens verwendet LB ein autoreferenzielles *ich*, um dann wieder in ein unpersönliches *du* zu wechseln (»un späteschtens ab dort is der ruf des fachmannes **dir** im neubaugebiet absolut sischer [...] weil **de** sofort sache kanscht [...]«), das die Schüler:innen stärker einbezieht und zur Identifikation und in diesem Sinne auch zur »Nachahmung« einlädt. Er schließt die Sequenz ab mit einem Resümierenden »des funktioniert sehr gut« und setzt ein kurzes »so« mit stark fallender Intonation als Diskursmarker mit Scharnierfunktion ein, mit der er zu seiner Frage überleitet, die nun tatsächlich an die Schüler:innen gerichtet ist.⁷ In diesem Moment wechselt er auch vom prototypischen *ich* aus der Beispielerzählung zu einer nicht-prototypischen Verwendung des Pronomens (»was fer prüfbedingungen werd **isch** wahrscheinlich haben [...] wenn **isch** prüfen will jetzt was muss **isch** machen«, Z. 290–292), die ähnlich wie das nicht-prototypische *du* die Schüler:innen einlädt, sich in diese Rolle des:der künftigen Experten:Expertin hineinzuversetzen:

- 0289 (0.35)
 0290 LB was fer prüfbedingungen werd **isch**
 wahrscheinlich haben
 0291 (0.79)
 0292 LB wenn **isch** prüfen will jetzt was muss **isch**
 machen
 0293 SK also einmal muss der motor drehen
 0294 (0.56)
 0295 LB muss er drehen
 0296 (1.14)
 0297 LB will **isch** net unbedingt will_s selektiv
 prüfen °h das heißt selektiv heißt der
 hallgewer

7 Zur Scharnierfunktion und wichtigen Rolle von *so* im Unterrichtsdiskurs vgl. z.B. Brünner (2005), einen allgemeinen Überblick zur Forschung zum Diskursmarker *so* bieten z.B. Pfänder et al. (2024).

0298	(0.28)
0299 LB	soll (.) jetzt außen (.) vor bleiben
0300	(0.92)
0301 LB	das heißt was müsse mer mache immer wenn mer prüfen hier
0302	(1.06)
0303 LB	wenn_s steuergerät was machen soll
0304	(0.9)
0305 SK	ja zündung an
0306 LB	zündung ein (.) gut

SK beantwortet die Frage mit einer unpersönlichen Formulierung (»also einmal muss der Motor drehen«), die LB mit einer Echofrage aufgreift (Z. 295), ehe er noch einmal zu einer Formulierung mit der 1. Pers. Sg. zurückkehrt (»will **isch** net unbedingt will_s selektiv prüfen«). Für seine Reformulierung der Frage (»das heißt was müsse **mer** mache immer wenn **mer** prüfen hier; Z. 301) wechselt er zum didaktischen *wir*, das die Schüler:innen einschließt und gleichzeitig auch unpersönlich zu verstehen ist.⁸ Auch seine zweite Antwort formuliert SK unpersönlich und auch hier ist die Ratifikation durch LB ebenso knapp mit der fast identischen Formulierung und der positiven Evaluierung »gut« (Z. 306).

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie häufig der Wechsel nicht nur zwischen den Pronomen erfolgt (didaktisches *wir*, explizite Anrede mit *Sie* oder einem Namen, autoreferentielles *ich* in einer Belegerzählung, nicht-prototypisches *du*, das im Rahmen der Erzählung die Schüler:innen unmittelbar anspricht und stärker zur Identifikation einlädt), sondern auch zwischen unterschiedlichen Referenzbezügen.

8 Gruber, Huemer & Rheindorf (2009: 69–70) unterscheiden in wissenschaftlichen Texten neben dem »professorale[n] ›wir« u. a. (1) ein »›LeserInnen-inklusives wir««, (2) die Referenz auf »eine konkrete Forschergruppe«, (3) »eine nicht näher definierte Gruppe an WissenschaftlerInnen« z. B. einer bestimmten Disziplin oder auch (4) eine[r] »außerwissenschaftliche[n] Gruppe von Menschen«. Das didaktische *wir* (Dannerer i.Dr./2025) verbindet in diesem Sinne die Inklusion des Gegenübers (1) mit der Inklusion aller (4).

Ein weiteres Beispiel von LB sei hier noch angeführt, um zu zeigen, wie systematisch er zwischen dem nicht-prototypischen *ich* und anderen Pronomen wechselt.

LB hat in den Zeilen 422–424 eine Frage gestellt, bei der er die Schüler:innen mit *Sie* adressiert, und ruft zuletzt einen Schüler namentlich auf (Z. 426).

Beispiel (4) »wenn isch [...] ohmisch prüfen will«

(FOLK_E_00008_SE_01_T_01, min 12:15:77 – 12:41:19)

0422 LB fällt aber noch was auf wenn **sie** hier die
spule mal betrachten

0423 (3.85)

0424 LB ne elektrische sache

0425 (0.25)

0426 LB herr lenge[feld]

0427 ML [die sp]ulen müssen mit sperrdioden
ausgestattet sein

0428 (0.41)

0429 LB ja (.) er [sagt] hier isch ne (.) sperrdiode drin

0430 ML [(also)]

0431 (0.39)

0432 LB diese funktion der sperrdiode werden **wir**
nachher bespreschen °h (.) äh vor allem vor
dem hintergrund wenn **isch**

0433 (0.53)

0434 LB die sekundäre spule

0435 (0.47)

0436 LB ohmisch prüfen will (.) weil da werd_s (.)
teilweise kritisch

ML antwortet sehr prompt mit einer unpersönlichen Formulierung (»die spulen müssen mit sperrdioden ausgestattet sein«), was LB kurz ratifiziert (Z. 429), bevor er ankündigt, dies später zu besprechen (Z. 432–436). Er verweist dafür zunächst mit *wir* auf die künftige Inter-

aktion zwischen ihm und der Gruppe, bevor er mit einem nicht-prototypischen *ich* den Wunsch formuliert, die sekundäre Spule ohmsch zu prüfen.

Kurz nach diesem Ausschnitt setzt LB diese Ankündigung auch um: Zweimal verwendet er dabei das nicht-prototypische *ich* auch in Fragen an die Schüler:innen: »kann **isch** (.) primärspule (.) normal (.) messen (.) ja oder nein« (Z. 935) und kurz darauf: »was macht en ohmmeter wenn **isch** widerstand messe« (Z. 951). Aus dem Kontext heraus ist hier in beiden Fällen deutlich, dass es sich nicht um ein prototypisches *ich* handelt bzw. dass dieses *ich* LB zwar einschließt, aber generisch zu interpretieren ist. Stellvertretendes pädagogisches Handeln liegt hier insofern vor, als LB als Experte sein Handeln exemplarisch initiiert und das nicht-prototypische *ich* seine in didaktisch motivierte Einzelschritte zerlegten Planungen und Überlegungen transparent nachvollziehbar macht. Die Ich-Perspektive lädt die Schüler:innen zudem zum Einnehmen der Rolle als künftige:r Experte:in ein. In beiden Fällen könnte das *ich* durch *man* ersetzt werden und auch eine direkte Anrede wäre möglich. Ein nicht-prototypisches *du* hingegen würde als informelles Anredepronomen missverstanden.

4.3 Verallgemeinerung durch ein nicht-prototypisches *ich*

Neben dem stellvertretenden pädagogischen Handeln, wird das nicht-prototypische *ich* auch in Situationen eingesetzt, in denen abseits vom Expert:innenstatus die allgemeine Gültigkeit einer Aussage beansprucht wird, d.h. eine Verallgemeinerung vorgenommen wird.

In der folgenden Prüfungssituation folgen nicht-prototypisches und prototypisches *ich* unmittelbar aufeinander. Die Prüferin CH stellt zunächst eine allgemeine Frage »sie ham vorhin gesagt das sei ((schnalzt)) (0.75) wichtig gewesen (.) äh (0.56) dieser dieser (.) äh diese (0.32) int interaktion (.) also wie sich wie sich die mutter dem kind zuwendet °h äh (.) inwiefern eben wichtig also wie kann wie kann sie das feststellen

(o.3) dass so etwas (o.38) wichtig gewesen ist«. Die Kandidatin FR antwortet mit einer allgemeinen Feststellung, die sie zunächst unpersönlich mit *man* formuliert (Z. 1313–1315):

Beispiel (5): »natürlich wenn ich was höre«

(FOLK_E_00015_SE_01_T_01, min 45:14:10 – 46:28:95)

- 1313 FR dass **man** ja eigentlich nur sprache erlernt
(.) oder erlernen kann (.) wenn **man** input
bekommt un input bekommt **man** ja nur (.) wenn
man °h (.) ähm auch
- 1314 (0.37)
- 1315 FR einbezogen wird würd **ich** sagen natürlich wenn
ich was höre dann nehm **ich** das ja auch auf
aber **ich** °h so diese soziale komponente erha
(.) erachte **ich** für sehr wichtig das hat ja
was mit reifung und °h ähm ((schnalzt))
assimilation und an ähm (.) na (.) und
- 1316 (1.08)
- 1317 FR mit nachahmung (.) nachahmung zu tun (.) also
dass **man** sozusagen input [kriegt und] dadurch
dann auch °h bestärkt wird was zu °h
- 1318 CH [hm]
- 1319 (0.25)
- 1320 FR wiederzugeben [...]
[...]
- 1345 FR °h na ja aber **ich** denke
- 1346 (0.53)
- 1347 FR das was eben auch die
- 1348 ((Telefon klingelt zwei Mal))
- 1349 FR lembrink untersucht hat (.) dass ja auch
körperkontakt blickkontakt (.) öh (.) pers
persönliche interaktion viel wichtiger is
als berieseln lassen natürli[ch (.) krieg **ich**]
- CH [hm_hm]
- FR (.) ja auch input dadurch °h wenn **ich** mir n
trickfilm angucke aber (.) andererseits (.)
find **ich** diese soziale komponente sehr wichtig

Sie beschließt ihren ersten Ansatz der Antwort mit einer einschränkten Evaluierung, die sie mit einem prototypischen *ich* formuliert (»würd **ich** sagen«; Z. 1315). Darauf wechselt sie nahtlos zu einem nicht-prototypischen *ich*, mit dem sie wiederum eine generische konditionale Aussage trifft (»natürlich wenn **ich** was höre dann nehm **ich** das ja auch auf«). Auch diese Feststellung evaluiert sie mit einem nochmaligen Wechsel zum autoreferenziellen *ich* (»diese soziale komponente erha (.) erachte **ich** für sehr wichtig«). Die weitere Ergänzung der Antwort erfolgt mit unpersönlichen Formulierungen bzw. mit dem Pronomen *man* (Z. 1315–1320). Das gleiche Schema wendet sie auch bei der Fortführung ihrer Antwort an. Sie bezieht sich in Z. 1349 explizit auf Forschungsliteratur und setzt bei der exemplarischen Konkretisierung der Ergebnisse wiederum ein nicht-prototypisches *ich* ein (»natürlich (.) krieg **ich** (.) ja auch input dadurch °h wenn **ich** mir n trickfilm angucke«) und wechselt unmittelbar anschließend wieder in eine Evaluierung ihrer Äußerung (»aber (.) andererseits (.) find **ich** diese soziale komponente sehr wichtig«), für die sie mit *ich* wieder prototypisch auf sich selbst referiert. Das *ich* wird hier also sogar innerhalb der argumentativen *ja-aber*-Figur unterschiedlich eingesetzt.

In all diesen Fällen wäre das *ich* mit *man* austauschbar. Auch ein nicht-prototypisches *wir* wäre möglich, ebenso ein *du*, auch wenn dies aufgrund des Risikos eines Missverständnisses in der Situation, in der die Prüferin gesiezt wird, aus einer pragmatischen Perspektive heraus problematisch sein könnte.

4.4 Exemplarisches Argumentieren in strittigen Kontexten

Eine vierte Verwendung des nicht-prototypischen *ich* ist die Verstärkung einer Argumentation mit einem Beispiel, das herangezogen wird. Im Rahmen der Exemplifizierung kommt es zu einer Verallgemeinerung, die mit dem nicht-prototypischen *ich* formuliert wird. Das *ich*

wird hier also wie im Beispiel zuvor im Rahmen einer Verallgemeinerung eingesetzt, gleichzeitig stellt diese aber den Teil einer Argumentation dar.⁹

Beispiel (6) stammt aus einer Mitarbeiter:innenbesprechung in einer sozialen Einrichtung zur Kinderbetreuung, in deren Verlauf auch die Organisation von Geburtstagsfeiern thematisiert wird bzw. die Verpflichtungen angesprochen werden, denen das Geburtstagskind an diesem Tag trotzdem nachkommen sollte (oder eben nicht).

AW beginnt nach einer längeren Diskussion, ihre Argumentation aufzubauen, dass Kinder Sonderrechte genießen sollten, wenn sie Geburtstag haben (»normalerweise wenn des kind geburtstag hat dass es sich dass es spaß haben kann«; Z. 414–416):

Beispiel (6): »wenn ich meinen geburtstag selber mach«
(FOLK_E_00024_SE_01_T_06, min 1:56:52:10 – 1:57:14:72)

0409 AW h na vielleicht [is des der unter]schied
0410 MS [na also]
AW zwischen erwachsenen und ki[ndergeburt]stag
0411 MS [ja]
0412 MS also bitte
0413 AW dass [des die] awachsenen übernehmen
0414 MS [des]
AW normalerweise wenn des kind geburtstag hat
dass es sich
0415 (0.42)
0416 AW dass es spaß haben kann
0417 MS ja also **ich** find auch s gibt
[sachen die musst **du**] jeden [tag machen]
0418 SZ [ja ja]

9 Die Vertextungsmuster Argumentieren und Erklären bzw. Begründen sind nicht immer scharf voneinander abgrenzbar (vgl. auch Eggs 2000). Auch in bisherigen Beispielen gab es Ansätze zum Argumentieren. Sie fanden aber in Kontexten statt, in denen es eher um die Begründung der eigenen Meinung im Sinne einer Erläuterung ging, weniger um eine Argumentation im engeren Sinne.

- 0419 AW [wenn **ich** meinen
ge] burtstag s[elber mach] dann (.) stell **ich**
- 0420 MS [da ja]
AW mich abends bestimmt nimmer hin un spül ab un
[da regt si]ch keiner drüber auf weil **ich** als
- 0421 MS [ja]
AW erwachsener se[lber bestimmen kann]
- 0422 HM [ja kannsch_s entscheide] °hh
also **ich** mein hh°
- 0423 (0.4)
- 0424 MS **ich** seh des genauso
- 0425 (0.3)

Ihre Kollegin MS stimmt ihr zu, indem sie das von AW angesprochene Recht zunächst aus ihrer eigenen Perspektive formuliert und dann mit dem generischen *du* verallgemeinert (»ja also **ich** find auch s gibt sachen die musst **du** jeden tag machen«). AW setzt mit einer Überlappung ein und expandiert ihre Argumentation, indem sie vom Thema Kindergeburtstag zunächst weggeht und auf das Verhalten von Erwachsenen Bezug nimmt (»wenn **ich** meinen geburtstag selber mach dann (.) stell **ich** mich abends bestimmt nimmer hin un spül ab un da regt sich keiner drüber auf weil **ich** als erwachsener selber bestimmen kann«, Z. 419–422).

Aus dem Kontext heraus wie auch aufgrund der Intonation ist hier deutlich, dass es nicht um AWs persönliches Verhalten geht, sondern um das (potenzielle) Verhalten Erwachsener allgemein. Verdeutlicht wird das auch noch einmal mit der *ich als x*-Konstruktion im abschließenden Kausalsatz, auch wenn hier – anders als in den Beispielen aus Abschnitt 4.1 – eine Rollenkongruenz zwischen dem:der Sprecher:in und dem genannten Ich möglich wäre (AW ist eine erwachsene Person). Das *ich* wäre in diesem Beispiel durch *man*, aber auch durch ein nicht-prototypisches *du* ersetzbar.

5 Fazit

Die Analyse von eindeutig nicht-prototypischen Vorkommen von *ich* in einer Zufallsstichprobe aus der DGD hat gezeigt, dass das Pronomen in unterschiedlichen Kontexten und Funktionen eingesetzt wird. Eine Dominanz von strittigen Kontexten (Zobel 2016: 400–401) ließ sich nicht bestätigen, wohingegen die von Kitagawa & Lehrer (1990: 742) genannten hypothetischen Kontexte vielen der hier thematisierten Lehr-/Lernsituationen inhärent sind – gerade im Sinne des didaktischen Probehandelns in einem Vorstellungsraum. Wenn Lehrende das nicht-prototypische *ich* in einer Unterrichtssituation verwenden, so trifft häufig auch die von Heidolph, Flämig & Motsch (1981: 653–654) erwähnte Referenz auf eine Personengruppe, die den:die Sprecher:in einschließt bzw. die er:sie leitet, zu, die ähnlich auch bei der Verwendung von nicht-prototypischem *ich* in Expert:inneninterviews (Dannerer 2022) ins Treffen geführt werden kann.

Das nicht-prototypische *ich* erlaubt mit der *ich als x*-Konstruktion eine Rollenübernahme (4.1), es wird genutzt für ein stellvertretendes pädagogisches Handeln gegenüber einer Gruppe, in dem der Lehrende sich gleichsam als Modell-Handelnder inszeniert und dadurch die Angesprochenen zur Übernahme dieser Perspektive einlädt (4.2), es ermöglicht Verallgemeinerungen (4.3) und es dient dazu, Beispiele in Diskussionen als allgemein gültig zu formulieren und damit zu stützen (4.4). Eine Ersetzbarkeit mit *man*, *wir* oder *du* ist nicht in allen Fällen gleichermaßen gegeben.

Die Zusammenhänge zwischen Funktion, Form und Kontext sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Funktionen, Formen und Kontexte des Vorkommens des nicht-prototypischen *ich* im FOLK-Korpus (Stichprobe)

Funktion	Form	Kontext
Einnehmen der Rolle eines:r anderen	<i>ich als x</i>	unspezifisch
Stellvertretendes pädagogisches Handeln	unspezifisch	Lehr-/Lern-Interaktion, Vortrag
Verallgemeinerung, um Gültigkeit einer Aussage zu beanspruchen	unspezifisch	unspezifisch
Verallgemeinerung, um Gültigkeit eines Arguments zu beanspruchen	unspezifisch	Diskussion

Viele der Vorkommen stammen aus Lehr-/Lern-Interaktionen bzw. Prüfungssituationen, was auch der Zusammensetzung des FOLK-Korpus geschuldet ist, in dem diese Situationen derzeit noch überproportional vertreten sind, und lassen wegen der Häufungen bei bestimmten Sprecher:innen durchaus auch individuelle Präferenzen vermuten. Ein enges Nebeneinander mit prototypischem *ich*, aber auch mit nicht-prototypischem *du*, mit *wir* und *man*, zeigt, wie virtuos variierend und differenziert die Pronomen in ihrer Vielfalt an Referenzmöglichkeiten eingesetzt und offenbar auch verstanden werden.

Literatur

- Brünner, Gisela. 2005. *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Dannerer, Monika. 2022. »You need to have a feel for it«: the role of pronouns and particles within practices of positioning in norm conflict situations. *Journal of Pragmatics* 201. 76–88.

- Dannerer, Monika. i.Dr./2025. »weißt du wenn du jetzt zehntausend zurück-bezahlen musst [...]«. Zur nicht-prototypischen Verwendung von Personalpronomen in Verbindung mit Modalpartikeln in der Interaktion In Nadine Proske, Thilo Weber, Monika Dannerer & Arnulf Deppermann (Hgg.), *Gesprochenes Deutsch. Struktur, Variation, Interaktion* (Jahrbuch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2024). Berlin: de Gruyter.
- De Cock, Barbara. 2016. Register, genre and referential ambiguity of personal pronouns. *Pragmatics* 26(3). 361–378.
- Eggs, Ekkehard. 2000. Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1). 397–414. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Frick, Elena, Henrike Helmer & Franziska Wallner. 2023. ZuRecht: Neue Recherchemöglichkeiten in Korpora gesprochener Sprache für Gesprächsanalyse und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache* 3(1). 44–71.
- Gruber, Helmut, Birgit Huemer & Markus Rheindorf. 2009. *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien et al.: Böhlau.
- Heidolph, Karl Erich, Walter Flämig & Wolfgang Motsch. 1981. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kitagawa, Chisato & Adrienne Lehrer. 1990. Impersonal uses of personal pronouns. *Journal of Pragmatics* 14(5). 739–775.
- Pfänder, Stefan, Heike Behrens, Anna Buchheim, Philipp Freyburger & Elke Schumann. 2024. »So... und jetzt drunter schieben!« – Zur Herstellung von Partizipation in joint activities von Mutter und Kind. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (25). 1–27.
- Reineke, Silke, Arnulf Deppermann & Thomas Schmidt. 2023. Das Forschungs- und Lehrkorpus für Gesprochenes Deutsch (FOLK). Zum Nutzen eines großen annotierten Korpus gesprochener Sprache für interaktionslinguistische Fragestellungen. In Arnulf Deppermann, Christian Fandrych, Marc Kupietz & Thomas Schmidt (Hgg.), *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft. Mündlich, schriftlich, multimedial* (Jahrbuch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2022), 71–102. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Stukenbrock, Anja & Cornelia Bahr. 2017. Zur kommunikativen Leistung des generischen »du«-Gebrauchs in der sozialen Interaktion. In Angelika

- Linke & Juliane Schröter (Hgg.), *Sprache und Beziehung* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 69), 149–182. Berlin & Boston: de Gruyter Mouton.
- Truan, Naomi. 2018. Generisch, Unpersönlich, Indefinit? Die Pronomina *man*, *on*, *one* und generisches *you* im politischen Diskurs. In Laurent Gautier, Pierre-Yves Modicom & Hélène Vinckel-Roisin (Hgg.), *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*, 347–364. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl, Karin Liebhart, Klaus Hofstätter & Maria Kargl. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität* (Suhrkamp Taschenbuch, Wissenschaft 1349). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zobel, Sarah. 2016. A pragmatic analysis of german impersonally used first person singular >ich<. *Pragmatics* 26(3). 379–416.