

# [WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

## Ausgabe 96 (2024)

### Inhalt

Nathalie Stummer

Gendersensible Sprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch  
Aktuelle Befunde aus Lehrmaterialien..... 1

Susanna Muhr

>Dialekt<-Handel(n)  
Indexikalität und soziale Registrierung von >Dialekt< am Beispiel der bedruckten Kleidung eines  
österreichischen Onlineshops .....29

Muzaffer Malkoç

Inwiefern drückt die Partikel -Abil im Türkischen eine Möglichkeit aus?.....63

Lisa-Marie Müller

Language development in typical bilingualism and bilingual developmental language disorder  
A Longitudinal Twin Case Study.....77

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](mailto:wlg@univie.ac.at)

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

**ISSN:** 2224-1876

**NBN:** BL078,1063

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



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

# Gendersensible Sprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch

## Aktuelle Befunde aus Lehrmaterialien

Nathalie Stummer\*

---

Wiener Linguistische Gazette (WLG)  
Institut für Sprachwissenschaft  
Universität Wien  
Ausgabe 96 (2024): 1–28

### Abstract

German masculine personal nouns, which are widely used as gender-inclusive or generic forms of reference, are not always understood as such. ‘Gender-sensitive language’ attempts to create equality by referring to persons either through gender-neutral participles (*Studierende*) or gender-inclusive nouns (*Student\*innen*). This has consequences for learners of German. This paper sheds light on the question whether contemporary teaching materials for German use gender-sensitive language and if so, how? A quantitative and qualitative corpus analysis of teaching resources reveals that groups and individuals are predominantly referred to by generic masculine forms, while there is an increase of gender-neutral participles. The resources lack explanations on the use of gender-sensitive language, which makes it inaccessible to language learners.

**Schlagwörter:** Gendersensible Sprache, Korpusstudie, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik

---

\* Nathalie Stummer, Department of German, University of St Andrews,  
ns224@st-andrews.ac.uk

## 1 Einleitung und Hintergrund

Die soziale Kategorie *Gender* ist als Untersuchungsgegenstand der Germanistischen Linguistik seit mehreren Jahrzehnten fest etabliert (Diewald 2018; Günthner et al. 2012; Irmen & Steiger 2005; Klann-Delius 2016; Kotthoff & Nübling 2018; Nübling 2018; Kotthoff 2020; Pusch 1991; Samel 1995; Schoenthal 1989), erhält jedoch im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache erst seit Kurzem mehr Aufmerksamkeit (Eichhoff-Cyrus 2009; Elsen 2018; Peuschel 2018; Lipsky 2021). Besonders die Verwendung formal maskuliner Personenbezeichnungen in geschlechtsübergreifender Verwendung ist ein vielfacher Diskussionsgegenstand. In zahlreichen psycholinguistischen Studien konnte beispielsweise gezeigt werden, dass geschlechtsübergreifend gemeinte Maskulina nicht immer auch so verstanden werden und dass Beidnennungen (bspw. *Lehrerinnen und Lehrer*) sowie geschlechtsabstrahierenden Partizipialformen (bspw. *Studierende*) zu einer vielfältigeren Geschlechterrepräsentation führen (Backer & Cuypere 2012; Braun et al. 1998; Irmen & Roßberg 2006; Stahlberg & Sczesny 2001; Stahlberg 2005). Diese Alternativschreibungen sind nur zwei der zahlreichen Strategien, durch die ein gendersensibler Sprachgebrauch ermöglicht wird. Als gendersensible Sprache wird hier ein Sprachgebrauch verstanden, der sich des Ungleichgewichts in der Benennung von und dem Diskurs über Geschlecht bewusst ist und dieses Ungleichgewicht anhand von alternativen Formulierungen versucht entweder hervorzuheben oder zu beseitigen. Oft wird die Bezeichnung »gengerechte Sprache« synonym verwendet, allerdings impliziert diese die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Männern und Frauen nach dem Grundgesetz und verfolgt damit eher einen politischen Anspruch (Diewald & Steinhauer 2017: 5). Werden diese Befunde in Lehrmaterialien für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch ebenfalls abgebildet bzw. wird dieser Aspekt der deutschen Sprache im Unterricht vermittelt? Eine Auseinandersetzung mit Gender im Fremd- und Zweitspracherwerb des Deutschen erfolgte bisher nur wenig, obwohl die Beobachtungen aus der linguistischen Forschung hinsichtlich der

Herausbildung bestimmter sprachlicher Trends auch für Lernende wichtig sind (Eichhoff-Cyrus 2009: 126; Lipsky 2021: 131; Peuschel 2018: 347). So nimmt an Universitäten die Verwendung geschlechtsübergreifender Maskulina in der schriftlichen Kommunikation und in offiziellen Kontexten zugunsten von Beidnennung, Partizipialformen und geschlechtsabstrahierenden Formen (*Lehrkräfte* statt *Lehrer/Lehrer\*innen*) ab (Acke 2019: 316). Die reine Existenz gendersensibler Formen in der Hochschulkommunikation impliziert allerdings nicht, dass deren Verwendung mit der Überzeugung der Sprecher\*innen der Sprachgemeinschaft korreliert oder dass eine Einheitlichkeit bezüglich der verwendeten Formen besteht. Zwar befindet sich die deutsche Sprache im Bereich der gendersensiblen Sprache im Wandel, die Arten der Verwendung sowie die Motivationen, die daran geknüpft ist, bleiben im akademischen Umfeld jedoch vielfältig (Hofbauer 2022). Auch ein Blick in die großen deutschsprachigen Tageszeitungen zeigt, dass bei der Verwendung kaum Einheitlichkeit besteht. König et al. (2015: 4) betonen, dass eine Exposition mit diesen heterogenen Entwicklungen des Sprachwandels für Lernende wichtig für die Herausbildung eines zielsprachlichen Sprachgebrauchs ist. König et al. (2015) argumentieren überdies, dass die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache auf der sprachlich-reflexiven Ebene ein Nachdenken über bisher als selbstverständlich geltende sprachliche Normen auch in der Erstsprache anregen. Besonders hervorzuheben ist jedoch auch die Erzeugung eines Raums der Inklusion für Studierende, die sich einer nicht-binären Geschlechtsidentität zuordnen und durch geschlechtersensible Sprache vielseitigere und präzisere Ausdrucksmöglichkeiten für sich selbst kennenlernen (Djavadghazaryans 2020: 285).

Damit Lernende des Deutschen als Fremdsprache durch Lehrkräfte an das Thema Gender in der Sprache herangeführt werden können, bedarf es selbstverständlich einer sorgfältigen Vorbereitung des Curriculums und geeigneter Materialien. Elsen (2018: 185) beobachtet, dass viele Lehrbücher aus den 1990er Jahren klischeehafte Vereinfachungen über Geschlecht sowie überwiegend maskuline Personenbezeichnungen beinhalten, was die Reproduktion von Geschlechterstereotypen begünstigt. Die explizite Verwendung sprachlicher Alternativen zu

geschlechtsübergreifenden Maskulina werden an anderer Stelle häufig erst ab fortgeschrittenem Niveau empfohlen (Lutjeharms & Schmidt 2006: 215). Um zu verstehen, ob Lernende heute überhaupt mit gendersensibler Sprache im Deutschen in Berührung kommen, ist es unumgänglich Lehrmaterialien, auch solche, die Lernende auf A- oder B-Niveaus vorbereiten sollen, auf die Verwendung von gendersensiblen Schreibungen hin zu untersuchen.

## 2 Referenz und Gender

Die konkrete Verwendung gendersensibler Formen in längeren Texten wurde ebenfalls bisher noch wenig erforscht. Pettersson (2011: 126) zeigt in einer Korpusuntersuchung, dass die Interpretation des Geschlechts bei Personenbezeichnungen stark vom Thema des Textes einerseits sowie der Art der Referenz der Personenbezeichnungen und deren Verwendung im Kontext andererseits abhängt. Dafür untersucht er die Verwendung von Personenbezeichnungen in Texten, die sich feministischen Themen widmen sowie allgemeinen Informationsmaterialien deutscher Universitäten. Entscheidend ist hier, in welcher Form die Personenbezeichnungen auftreten (geschlechtsübergreifendes Maskulinum, Partizipialform, Beidnennung), auf wen mit der jeweiligen Personenbezeichnung referiert wird (bspw. Studierende, akademisches oder administratives Personal der Universität, Befürworter\*innen oder Gegner\*innen feministischer Ideen) und in welcher referentiellen Funktion die Personenbezeichnungen jeweils verwendet werden (spezifisch, unspezifisch, prädikativ).

Für Lerner\*innen des Deutschen ergeben sich aus den oben aufgezählten Problematiken eine Vielzahl an Herausforderungen. Zwar stehen sie bei der Referenz auf Personen(gruppen) vor einer vielfältigen Auswahl, aber die Frage, woher man weiß, welche Variante einer Personenbezeichnung für welche Art der Referenz am besten geeignet ist, ist nicht banal. Wie werden Lerner\*innen durch Lehrmaterialien an dieses Problem herangeführt? Um dies genauer zu untersuchen, sind für

die vorliegende Arbeit besonders die folgenden drei Referenztypen relevant: spezifische, unspezifische und prädikative Referenz.

Um *spezifisch* auf eine Person zu referieren, muss die Person für Sprecher\*in und Hörer\*in eindeutig identifizierbar sein. Diese Identifizierbarkeit kann durch bestimmte Bedingungen erfüllt sein, wie beispielsweise durch die direkte namentliche Nennung eines Individuums, die Aufzählung einzelner Personen einer Gruppe, gemeinsames Vorwissen durch frühere Gespräche oder kulturelle Konventionen (Doleschal 1992: 62; Pettersson 2011: 64).

- (1) *Ich versuchte den Ball zu treffen, aber der Torsteher fing ihn ab.*  
(Doleschal 1992: 62)
- (2) *Auf dem Hof bewegte sich ab und zu die Katze der Nachbarin.*  
(Doleschal 1992: 62)

Die Nennung des jeweiligen Geschlechts in den beiden obigen Beispielen dient der eindeutigen Identifizierung der Personen und ist für spezifische Referenz typisch (Doleschal 1992: 62).

Bleibt eine Person(engruppe) eher im Hintergrund des Geschehens und wird *unspezifisch* referiert, so werden eher geschlechtsübergreifend gemeinte Maskulina verwendet. Unspezifisches Referieren erfolgt häufig in allgemeingültigen Aussagen, die auf möglichst viele Menschen zutreffen können, und wird häufig von Quantoren wie *vielen*, *einigen* oder *manchen* begleitet. Darüber hinaus erscheinen unspezifische Referenzen oft als Teil potentieller sowie nicht-faktischer Aussagen, die in Verbindung mit Modalverben, Konjunktivkonstruktionen und Imperativen stehen.

- (3) *Ein Kind soll zuhören, wenn die Erwachsenen reden.* (Blühdorn 2009: 30)
- (4) *Die öffentlichen Ämter sind für alle Staatsbürger gleich zugänglich.*  
(Doleschal 1992: 69)

In den Aussagen in den Beispielen 3 und 4 sind keine bestimmten Personen gemeint, es wird vielmehr allgemein das Verhältnis zwischen

Kind und Elternteil (Beispiel 3) bzw. die Zugänglichkeit öffentlicher Behörden für die Bevölkerung (Beispiel 4) beschrieben. Der dritte Referenztyp, der hier genannt werden soll, ist *prädikative Referenz*. Bei diesem Referenztyp geht es weniger um die Referenz auf eine Person(engruppe), sondern vielmehr um die genauere Beschreibung des Subjekts, indem diesem ein Prädikat zugeordnet wird. Personenbezeichnungen treten somit als Prädikatsnomina in Kopulasätzen sowie mit dem Adjunkt *als* auf (Doleschal 1992: 72; Blühdorn 2009: 33).

(5) *Sie gilt als die Malerin des Körperbewusstseins.* (Doleschal 1992:73)

(6) *Herr Pfefferkorn ist der beste Linguistikdozent.* (Blühdorn 2009: 31)

Informationen zu Geschlecht sind bei diesem Referenztyp am wenigsten relevant, da sie keinen identifizierenden Charakter haben, weshalb Aussagen wie *Ich bin Lehrer* von einer Frau formuliert nicht unüblich sind. Dennoch scheint die geschlechtsspezifische Bedeutung der Prädikate erhalten zu bleiben, wäre es doch ungewöhnlich ein moviertes Prädikat auf einen männlichen Referenten anzuwenden. Geschlechterspezifität bei Prädikaten beobachtet man ebenfalls bei Herkunftsbezeichnungen sowie bei Bezeichnungen, die für die politische Gesinnung oder Religionszugehörigkeit stehen, bei denen die Verwendung einer movierten Form in Verbindung mit *sie* oder einem eindeutig weiblichen Vornamen als Norm gelten (Doleschal 1992: 73). Bei Berufsbezeichnungen hebt Doleschal (1992: 74) hervor, dass durch die Verwendung eines Maskulinums oder Femininums als Prädikat ein Bedeutungsunterschied entstehen kann. So mache es einen Unterschied, ob man sagt *Sie ist eine gute Schauspielerin* oder *Sie ist ein guter Schauspieler*. Stark lexikalisierte Movierungen würden hier eine dauerhafte Ausübung des Berufs andeuten, während im Satz mit dem maskulinen Prädikat nur eine vorübergehende Eigenschaft beschrieben werde.<sup>1</sup> Personenbezeichnungen werden also je nach Referentialität

---

1 In dem Sinne, dass die Person wahrscheinlich gut lügen oder flunkern kann.



unterschiedlich spezifisch mit Geschlecht assoziiert (Kotthoff & Nübling 2018: 93).

Die Fragen, die sich daraus für den Fremdspracherwerb ergeben, können dabei in verschiedene Richtungen gehen. In dieser Arbeit soll maßgeblich folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Welche Arten von Personenbezeichnungen werden an welcher Stelle in aktuellen DaF-Lehrwerken verwendet? Lassen sich hier ebenfalls Trends verzeichnen?
- Welcher Strategie der Verwendung gendersensibler Sprache wird nachgegangen?
- Welche Rolle spielt der jeweilige Referenztyp des Nomens?
- Welche Rolle spielt das angestrebte Kompetenzniveau der jeweiligen Materialien?

### 3 Methodik

Um die obigen Fragen zu beantworten, wurde ein Korpus erstellt, bestehend aus Lesetexten von zwei Onlineplattformen, die DaF-Materialien anbieten, nämlich *Deutsch Perfekt* (May 2017; Horst 2018; Kerbel 2018a; Kerbel 2018b; May 2021) und *Deutsche Welle* (Cords & Warken 2019; Arnold & Warken 2020; Hofmann 2021), sowie Lesetexten aus den DaF-Lehrbüchern *Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2* (Perlmann-Balme & Schwalb 2013) und *DaF Kompakt neu A1-B1* Braun, Doubek & Fügert 2016). Im Korpus wurde untersucht, in welcher Funktion hinsichtlich der Geschlechterrepräsentation, in welcher Frequenz und an welcher Stelle Personenbezeichnungen verwendet werden. Zusätzlich wurde überprüft, wie die Verteilung sich abhängig von der angestrebten Niveaustufe des Textes unterscheidet. Da an der Interpretation einer Personenbezeichnung ebenfalls der Kontext maßgeblich beteiligt ist, wurden nur längere Lesetexte für die Analyse berücksichtigt. Daher wurde jeweils mindestens ein Satz vor und ein Satz nach dem untersuchten Lexem betrachtet. Ohne den Kontext ist es kaum möglich genau festzustellen, welche Funktion eine

Personenbezeichnung im Satz erfüllt (Pettersson 2011: 64). Kurze, isolierte Sätze oder Textüberschriften wurden nicht berücksichtigt.

Der Großteil der untersuchten Inhalte stammt aus den Jahren 2017 bis 2021. Die Lehrwerke erscheinen bei den Verlagen Ernst Klett Sprachen, Hueber und Spotlight und wurden von unterschiedlichen Autor\*innen verfasst, sodass in dem Korpus ein möglichst vielfältiger Umgang mit gendersensibler Sprache abgebildet wird. Aus *DaF Kompakt* wurden nur die Kapitel einbezogen, die das Erlangen eines A2-Niveaus anstreben. Dies soll der besseren Vergleichbarkeit zwischen traditionellem Lehrbuch und dem Onlinemedium *Deutsch Perfekt* dienen. Zusätzlich dazu stellen traditionelle Lehrwerke, besonders zu Beginn des Spracherwerbs, eine zuverlässige Stütze für die Lernenden dar. Bei *Deutsch Perfekt* erscheinen regelmäßig Lesetexte auf drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen: »leichte« Texte (n=24) eignen sich für A2-Lernende, Texte, die mit »mittel« (n=47) markiert sind, entsprechen einem B1-Niveau und »schwere« Texte (n=8) sind für Lernende ab B2 geeignet. Texte aus der Rubrik »Alltagsdeutsch« der *Deutschen Welle* sind mit einer Anzahl von 52 vertreten, die Artikel richten sich laut der Webseite an Lernende ab einem Niveau von C1.

Die Auswahl der untersuchten Formen basiert auf einschlägiger Forschungsliteratur (Pettersson 2011: 43; Nübling & Kotthoff 2018: 117; Sökefeld 2021: 119). Den Befunden zufolge sind diejenigen Personenbezeichnungen von Interesse, bei denen im Singular und im Plural eine Movierung möglich ist, sowie Partizipialformen, die im Singular anhand des Differentialgenus eine Bestimmung des semantischen Geschlechts zulassen. Beispielsweise ist die Partizipialform *Studierende* im Plural geschlechtsneutral, im Singular wird jedoch zwischen dem Femininum *die Studierende* und dem Maskulinum *der Studierende* unterschieden. Personenbezeichnungen, die keine Rückschlüsse über das semantische Geschlecht des Referenzobjekts geben (bspw. *das Mitglied*, *die Person*, *das Kind*) oder solche, die eindeutig nur ein semantisches Geschlecht zulassen (*die Mutter*, *der Mann*) werden für die Untersuchung nicht berücksichtigt.

In die Untersuchung werden somit Lexeme einbezogen, die folgende Endungen aufweisen: *-er*, *-ern*, *ers*, *-eur*, *-eure*, *-in*, *-innen*, *-ist*, *-isten*, -

*nde, -nden*. In der Regel wurde für alle Movierungen ebenfalls geprüft, ob das nicht-movierte Gegenstück ebenfalls in einem der Texte auffindbar war. Lexeme, die keine Personenbezeichnungen waren, jedoch eine der eben genannten Endungen aufwiesen, wurden manuell extrahiert. Darüber hinaus wurde nach nicht-binären Formen wie Formulierungen mit dem Genderstern (bspw. *Student\*innen*) oder dem Gendergap (bspw. *Student\_innen*) gesucht. Zur Recherche wurde die Korpussoftware TMX (Heiden 2020) verwendet.

Nach dem Export der Daten aus der Recherche wurden die Personenbezeichnungen in ihre unterschiedlichen Funktionen bezüglich der Personenbezeichnung eingeteilt. Angelehnt an vorherige Arbeiten zu Referenz (Doleschal 1992; Blühdorn 2009; Pettersson 2011) wurden die drei Kategorien der spezifischen, unspezifischen und prädikativen Referenz herangezogen, da sich die meisten Personenbezeichnungen innerhalb dieser drei Kategorien verorten lassen. Danach wurden die Nomina nach Genus sortiert und es wurde entschieden, ob das jeweilige Nomen geschlechtsspezifisch oder geschlechtsübergreifend genutzt wird. Dabei entstanden folgende Kategorien: *geschlechtsübergreifend maskulin* (GÜM), *geschlechtsübergreifend feminin* (GÜF), *geschlechtsspezifisch maskulin* (GSM), *geschlechtsspezifisch feminin* (GSF), *Partizipien* (alle wiederum noch in Singulare und Plurale aufgeteilt) sowie *Beidnennungen*. Ob eine Personenbezeichnung geschlechtsspezifisch oder geschlechtsübergreifend zu verstehen ist, entscheidet sich maßgeblich durch die Verwendung der Formen im Kontext. Partizipien im Plural wurden alle grundsätzlich als geschlechtsübergreifend kategorisiert, bei den Singularen wird das Genus durch den jeweiligen Determinierer angegeben.

Erwartet wird, basierend auf den oben genannten Lehrempfehlungen und Beobachtungen (Lutjeharms & Schmidt 2006; Elsen 2018), dass GÜM nach wie vor stark dominieren und besonders auf A2 für nicht-spezifische Personenbezeichnungen überwiegen. Die Verwendung von Alternativen wird ab B1 erwartet, besonders der Einsatz von Partizipialformen bietet sich aufgrund des Lehrens von Partizipien auf dem Niveau an. Bezüglich des Referenztyps werden ähnliche Verteilungen wie bei Sökefeld (2021: 121) und Pettersson (2011: 200) erwartet,

nämlich dass ein Großteil der Personenbezeichnungen zur unspezifischen Referenz auf Individuen und Gruppen dienen.

## 5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird eine Übersicht über die Ergebnisse gegeben. In 5.1 werden die gefundenen Personenbezeichnungen quantitativ analysiert, 5.2 betrachtet diese dann qualitativ unter Berücksichtigung der Referenztypen und der Art der Personenbezeichnung. Das letzte Unterkapitel (5.3.) arbeitet Unterschiede zwischen den Niveaustufen der Materialien heraus.

### 5.1 Funktion und Form der Personenbezeichnungen

**Tab. 1:** Verteilung der Personenbezeichnungen *Deutsch Perfekt*. (Anteil in Prozent)

<b>Art der Personenbezeichnung</b>	<b>Numerus</b>	<b>Anteil (%)</b>
Geschlechtsübergreifend maskulin	Singular	14,86
	Plural	31,71
Geschlechtsübergreifend feminin	Singular	2,00
	Plural	4,57
Geschlechtsspezifisch maskulin	Singular	11,43
	Plural	0,59
Geschlechtsspezifisch feminin	Singular	19,71
	Plural	2,57
Partizip	Singular	1,14
	Plural	9,71
Beidnennung	-	1,71

Unter insgesamt 131 Texten (138.156 Wörter) aus *Deutscher Welle* (im Folgenden als DW abgekürzt) und *Deutsch Perfekt* (im Folgenden als DP abgekürzt) finden sich insgesamt 856 Personenbezeichnungen. Bezüglich gendersensibler Formen kann man bei beiden Ressourcen eine starke Tendenz gegenüber der Verwendung von GÜM, unabhängig

von der Niveaustufe, erkennen (siehe Tabelle 1 und 2). So bilden sie im Plural mit 31,71% rund ein Drittel der Personenbezeichnungen in DP (Tab. 1), in den Texten der DW machen sie sogar 42,9% aus. An zweiter Stelle stehen in DP GSF im Singular mit knapp 20%, gefolgt von jeweils GÜM (15%) und GSM (11%) im Singular. Substantivierte Partizipien machen knapp 10% der Personenbezeichnungen aus, am seltensten sind GÜF im Singular (2%) und Plural (4,5%), sowie GSM (0,5%) und Feminina (2,5%) im Plural. Ähnlich selten findet man Beidnennungen (2,5%). Schreibungen mit Sonderzeichen finden sich im Korpus aus DW und DP keine.

**Tab. 2:** Verteilung der Personenbezeichnungen Deutsche Welle (Anteil in Prozent).

<b>Art der Personenbezeichnung</b>	<b>Numerus</b>	<b>Anteil</b>
Geschlechtsübergreifend maskulin	Singular	12,10
	Plural	42,89
Geschlechtsübergreifend feminin	Singular	0,20
	Plural	0
Geschlechtsspezifisch maskulin	Singular	18,97
	Plural	1,19
Geschlechtsspezifisch feminin	Singular	8,10
	Plural	2,57
Partizip	Singular	0,35
	Plural	2,17
Beidnennung	-	11,46

Bei DW (Tab. 2) liegen GSM im Singular mit rund 19% auf Platz zwei, gefolgt von GÜM im Singular mit ca 12,5%. Ebenfalls häufig sind Beidnennungen (11,5%), gefolgt von GSF im Singular (8%). Die wenigsten Belege fanden sich für Partizipien (2%), GSM im Plural (1%) und GÜM (0,2%). Auch hier kommen keine Schreibungen mit Sonderzeichen vor. Somit lässt sich allgemein eine Tendenz zur Benutzung von maskulinen Personenbezeichnungen, sowohl in

geschlechtsspezifischer als auch in geschlechtsübergreifender Bedeutung, erkennen.

**Tab. 3:** Verteilung der Personenbezeichnungen *DaF Kompakt neu A1-B1* (Anteil in Prozent).

<b>Art der Personenbezeichnung</b>	<b>Numerus</b>	<b>Anteil</b>
Geschlechtsübergreifend maskulin	Singular	15,87
	Plural	46,03
Geschlechtsübergreifend feminin	Singular	0
	Plural	0
Geschlechtsspezifisch maskulin	Singular	15,87
	Plural	1,59
Geschlechtsspezifisch feminin	Singular	6,35
	Plural	1,59
Partizip	Singular	0
	Plural	4,76
Beidnennung	-	7,94

Auch die Verteilung der Personenbezeichnungen in den untersuchten Lehrwerken bildet ähnliche Tendenzen ab. In den insgesamt 35 Lesetexten aus *DaF Kompakt neu A1-B1* (Tab. 3) und *Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2* (Tabelle 4) finden sich 169 Personenbezeichnungen, von denen 50,3% als geschlechtsübergreifendes Maskulinum im Plural verstanden werden können (47,5 % bei *DaF Kompakt*, 51,85% bei *Sicher! Deutsch als Fremdsprache*). Im A2-Teil von *DaF-Kompakt* (Tabelle 3) folgen auf die GÜM im Plural GÜM im Singular (16,4%) sowie GSM im Singular (16,4%). Für GSF findet man zwei Belege im Singular (3,3%) und einen im Plural (1,6%), auch GSM kommen im Plural nur einmal vor (1,6%). Substantivierte Partizipien kommen dreimal vor (5%) und Beidnennungen viermal (6,5%). Eine ähnliche Verteilung lässt sich im B2-Lehrwerk *Sicher! Deutsch als Fremdsprache* (Tabelle 4) feststellen, in dem GÜM im Singular ebenfalls auf die Plurale folgen (16,7%). Darauf folgen Belege für Substantivierte Partizipien mit knapp 13%, ähnlich häufig kommen GSM und Feminina im Singular vor (8,3%). Die

wenigsten Belege finden sich für Beidnennungen (3,7%). Lediglich einmal findet sich eine Schrägstrichschreibung (0,9%).

**Tab. 4:** Verteilung der Personenbezeichnungen *Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2* (Anteil in Prozent).

<b>Art der Personenbezeichnung</b>	<b>Numerus</b>	<b>Anteil</b>
Geschlechtsübergreifend maskulin	Singular	16,67
	Plural	51,85
Geschlechtsübergreifend feminin	Singular	0
	Plural	0
Geschlechtsspezifisch maskulin	Singular	8,33
	Plural	0
Geschlechtsspezifisch feminin	Singular	8,33
	Plural	0
Partizip	Singular	0
	Plural	12,96
Beidnennung	-	1,85

## 5.2 Verwendung gendersensibler Sprache je nach Referenztyp

Um zu verstehen, welcher Zusammenhang zwischen den verwendeten Personenbezeichnungen und dem Kontext besteht, ist es lohnend, sich neben der quantitativen Betrachtung auch mit der genauen Funktion der Personenbezeichnungen als Referenzmarker innerhalb der Texte auseinanderzusetzen. Hierfür wird untersucht, wie die unterschiedlichen Arten der Personenbezeichnungen in den Referenztypen spezifisch, unspezifisch und prädikativ in den vier Lehrwerken auftreten. Es lässt sich beobachten, dass die meisten Personenbezeichnungen als unspezifische Referenz auf eine Person oder Personengruppe auftreten. Dies lässt sich mit den behandelten Inhalten der Lesetexte erklären. Viele der Texte aus DP richten sich an Lernende, die entweder bereits in Deutschland leben oder einen Deutschlandaufenthalt planen. So behandeln die Texte oft Themen, die allgemein für die Zielgruppe des Magazins relevant scheinen, beispielsweise in Form

von Erfahrungsberichten von Personen, die selbst erst kürzlich in ein deutschsprachiges Land gezogen sind, oder Artikeln, in denen der Einbürgerungstest vorgestellt wird. In diesen Kontexten werden oft nicht-faktische oder potentielle Situationen sowie Sachverhalte erläutert, was wiederum mit dem unspezifischen Charakter dieser Personenbezeichnungen korreliert (Doleschal 1992: 67). Zusätzlich finden sich viele Belege, in denen allgemeingültige Aussagen über Personen zu finden sind. Diese unspezifischen Personenbezeichnungen werden häufig von Quantoren wie *viele*, *manche*, oder *einige* begleitet und kommen häufig im Plural vor.

Ob eine Personenbezeichnung geschlechtsübergreifend oder geschlechtsspezifisch genutzt wird, zeigt sich durch den Kontext in die sie eingebettet ist. Oft wird im vorherigen oder folgenden Satz näher beschrieben, wer genau gemeint ist. Die Personenbezeichnungen, die für die qualitative und quantitative Analyse berücksichtigt worden sind, werden in den folgenden Beispielen fett hervorgehoben.

In einem Text aus *Deutsch Perfekt* (Kerbel 2018b) findet sich folgender Abschnitt:

- (7) *In der Kommission sitzt auch die Sozialdemokratin Elisabeth Selbert. Die **Juristin** kämpft für die Aufnahme der Gleichberechtigung ins Grundgesetz.*

Hier wird klar, dass mit *Juristin* ein Rückbezug auf die im vorherigen Satz genannte Person erfolgt, die Referenz ist eindeutig spezifisch. Das grammatische Geschlecht und das semantische Geschlecht sind hier gleich. Ein weniger eindeutiges Beispiel findet sich in einem weiteren Artikel aus *Deutsch Perfekt* (Horst 2018b):

- (8) *Therese Kersten (28) ist 19 Jahre alt, als ihr **Partner** sie mit einer anderen Frau betrügt. Nach dieser Erfahrung startet sie die Firma »Die Treuetester«. Die Agentur testet die Partner ihrer **Kunden**. [...] Die **Kunden** erklären uns die Situation. [...] 80 Prozent unserer **Kunden** sind Frauen.*



Man erfährt, dass *Kunden* eine Gruppe bezeichnet, die zu 80 Prozent aus Frauen besteht. Dadurch wird klar, dass es sich hier um eine geschlechtsübergreifende Formulierung handelt, obgleich eine Kundin im Vordergrund des Artikels steht. Zwar wird hier ein allgemeiner Sachverhalt beschrieben – die Personenbezeichnung kann auf beliebige Personen zutreffen und bildet somit eine nicht-spezifische Referenz. Allerdings wird die Gruppe durch die Information, dass 80% davon weiblich seien, näher beschrieben und nur auf eine bestimmte Menge eingeschränkt. Durch das Erwähnen von Therese Kersten, einer dieser 80%, wird eine Kundin sogar explizit genannt. Dies lässt ebenfalls eine spezifische Interpretation zu. Man kann hier sehen, dass Spezifität graduell zu sein scheint und eine klare Trennung zwischen unspezifischer und spezifischer Referenz anhand bestimmter Modifikatoren nicht immer möglich ist. Texte, in denen der geschlechtsübergreifende Charakter der Maskulina keinen Zweifel zulässt, finden sich häufig in Texten der *Deutschen Welle*. In einem Text der DW von Cords & Warken (2019) findet sich sogar bei der ersten Erwähnung eines GÜM eine Fußnote, in dem die Wahl dessen folgendermaßen begründet wird:

»Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird manchmal auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.«

Wie Acke (2019) bereits beschreibt, scheint eine solche Fußnote als eine Art Entschuldigung zu fungieren: die Verfasser\*innen wissen, dass das generische Maskulinum im Diskurs kritisiert wird und sehen darin einen Hinweis auf einen derzeitigen Sprachwandel.

Eine gemischte Verwendung von Personenbezeichnungen finden sich im folgenden Beispiel aus DW (Beispiel 9). Der Artikel informiert über die Stolpersteine, ein Kunstprojekt zum Gedenken an die Opfer des Holocaust in ganz Europa. In diesem Kontext wird über die Thematisierung der Nazi-Verbrechen in Schulen berichtet und eine Umfrage zitiert:

- (9) *Denn 2017 befragte die Hamburger Körber-Stiftung 1.511 Bundesbürger ab 14 Jahren, darunter 502 **Schülerinnen und Schüler**, zu ihrem Geschichtsunterricht. Ein Ergebnis der Befragung war, dass nur 59 Prozent der befragten **Schüler** wussten, dass es sich bei Auschwitz-Birkenau um ein Konzentrationslager handelt.* (Arnold & Warken 2020)

Durch die Beidnennung *Schülerinnen und Schüler* wird klar, dass die befragte Gruppe gemischtgeschlechtlich ist, im nächsten Satz wird erwähnt, was die Schüler geantwortet haben. Die Personenbezeichnung könnte hier sowohl geschlechtsübergreifend als auch geschlechtsspezifisch gelesen werden. Im vorherigen Satz wird spezifiziert, dass sowohl Männer als auch Frauen gemeint seien, durch die Hervorhebung *Schüler* im zweiten Satz, könnte man nun einerseits vermuten, dass auch wirklich nur Männer gemeint seien. Andererseits werden Mischschreibungen wie diese, jedoch in der Variante, in der auf GÜM Beidnennungen oder Feminina folgen, in anderen Arbeiten bereits diskutiert (Kotthoff 2020: 16). Das Zusammenspiel aus der Abwechslung der Schreibungen einerseits und das Abstufen der Personengruppe vom Allgemeinen aufs Spezifische andererseits hat den Effekt, dass Lernende so eine Vielzahl an Formulierungsmöglichkeiten erhalten.

Neben GÜM finden sich in DP viele unspezifische Referenzen, die mit substantivierten Partizipien ausgedrückt werden. Wenn man die Partizipialformen genauer betrachtet, dann zeigt sich eine Präferenz für die Lexeme *Lernende* bzw. *Deutschlernende*, die 25 der 29 Formen ausmachen. Diese Partizipialformen sind überwiegend in Kontexte eingebettet, in denen wissenschaftliche Sachverhalte oder für die Zielgruppe selbst relevante Themen behandelt werden.

- (10) *Das haben die Anbieter von guten Sprachlern-Apps erkannt – sie bieten inzwischen Interaktionen und das Vernetzen mit Muttersprachlern und anderen **Lernenden** an.* (Horst 2018a)

Ähnlich wie bei Pettersson (2011) lässt sich hier vermuten, dass die Wahl der Geschlechterform von der Relevanz des Lexems für die Zielgruppe

beeinflusst wird. Die Lernenden werden hier direkt zum Thema gemacht und in den Vordergrund gerückt, sodass alle Personen der Zielgruppe, unabhängig ihres Geschlechts, mit der Personenbezeichnung eingeschlossen werden sollen. Dies zeigt sich besonders durch den Kontrast zu dem GÜM *Muttersprachler*, eine in dem Kontext ebenfalls, wenn auch weitaus weniger, relevante Gruppe. Die *Muttersprachler* nehmen keine zentrale Rolle für die Kernaussage ein, sondern die Lernenden und ihr Lernerfolg stehen klar im Fokus.

Vergleicht man die Strategien zu Verwendung gendersensibler Sprache aus DW und DP, so liegt der Hauptunterschied darin, dass in den Texten der DW Beidnennungen für unspezifische Personenbezeichnungen favorisiert werden, wo in DP Partizipien vorgezogen werden.

Der A2-Teil des Lehrwerks *DaF Kompakt* besteht aus neun (9-18) Kapiteln, die jeweils in drei Subkapitel eingeteilt sind. Obwohl in dem Lehrwerk selbst bereits in Kapitel 6 (A1) angemerkt wird, dass die Bezeichnung *Studentenwohnheim* veraltet ist und es offiziell *Studierendenwohnheim* heißt, wird überwiegend das Lexem *Student* benutzt. Unklar ist nun, welche Funktion diese Zusatzinformation hat, ob also Lernende lediglich über die Existenz des Worts in Kenntnis gesetzt werden sollen oder ob eine Verwendung des Worts tatsächlich angestrebt wird. Durch die starke Dominanz der maskulinen Form erscheint die erste Option plausibler. Dennoch finden sich einige wenige Stellen, in denen das Partizip *Studierende* auftritt. Alle drei Belege finden sich in Kapitel 11 in einem kurzen Informationstext über das Studium im Ausland.

- (11) *Im Jahr 2013 haben etwa 134.500 **Studierende** aus Deutschland an ausländischen Hochschulen studiert. Mit ca 27.000 deutschen **Studierenden** gehört Österreich, neben den Niederlanden und Großbritannien, seit Jahren zu den drei Lieblingsländern von deutschen **Studenten**. [...] Aber auch deutsche Hochschulen sind attraktiv für ausländische **Studenten**. [...].* (Braun et al. 2017)

Das B2-Lehrwerk *Sicher! Deutsch als Fremdsprache* bietet in 12 Kapiteln vielfältige Übungen und Materialien für fortgeschrittene Lernende an. Man kann hier ein ähnliches Verwendungsmuster von Personenbezeichnungen wie in DP auf der Niveaustufe »mittel« erkennen, wo ebenfalls Partizipien als Möglichkeiten der nicht-spezifischen Referenz angeboten werden.

Auch GÜF im Plural erscheinen in den B1-Texten von DP in unspezifischen Referenzkontexten.

(12) Sollten **Lehrerinnen** das nicht auch ihren **Schülern** schon in der Grundschule beibringen? (May 2021)

Aus dem Kontext des Beispiels wird jeweils klar, dass die Formen nicht geschlechtsspezifisch sein können, da man aus Weltwissen ableiten kann, dass es nicht nur weibliche Lehrkräfte sowie nur männliche Lernende an deutschen Schulen gibt. Der Kontext, in den Beleg (12) eingebettet ist, besteht aus einem Interview mit Luise Pusch. Sie wurde von einer Autorin des Magazins *Deutsch Perfekt* zu der allgemeinen Debatte um gendersensible Sprache interviewt. Vor diesem Hintergrund, sowie des allgemeinen Kontextes der Äußerung, spricht es dafür, dass die Autorin des Textes es möglicherweise für angemessener hielt, von *Lehrerinnen* zu sprechen. Ebenfalls fragt sie Pusch am Ende des Textes nach ihrer Meinung zum Wechsel zwischen maskulinen und femininen Formen. Das explizite Thematisieren dieser Strategie, sowie das Gespräch über gendersensible Sprache auf der Metaebene, begründet die Verwendung dieser Strategie.

Personenbezeichnungen in spezifischer Referenz treten in allen Ressourcen überwiegend in Form von geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen im Singular auf, die meisten davon im Femininum. Dies ist insofern nicht überraschend, da man damit Folgendes erreicht: man stellt einen möglichst genauen Bezug auf die Person her, über die man spricht. Dies wiederum umfasst alle Informationen, die für eine reibungslose Interpretation der Personenbezeichnung relevant sind (Doleschal 1992: 62).

- (13) Eine deutsche **Kollegin** meinte so: »Ich glaub, ich bin müde. Ich geh jetzt heim.« Und eine österreichische **Kollegin** meinte dann: »Na geh bitte!« (Hofmann 2021)

Obwohl die zitierte Person hier von einer *Kollegin* spricht, die nicht näher beschrieben wird, nimmt man an, dass die explizite Nennung des Geschlechts auch bedeutet, dass es sich um eine weibliche Person handelt. In vielen Fällen, in denen *Feminina* stehen, wird also schnell klar, dass man spezifisch auf eine Frau referiert. Das Genus des Nomens bestimmt also hier den Referenztyp, während man beim Lesen einer maskulinen Personenbezeichnung erst durch den Referenztyp näher bestimmen kann, ob es sich hier um eine geschlechtsübergreifende oder eine geschlechtsspezifische Form handelt. Eine geschlechtsübergreifende Lesart von *Kollegin* wäre eher unüblich.

Die meisten prädikativen Referenzen bestehen aus Berufsbezeichnungen, die eine prädikative Rolle im Satz einnehmen sowie Bezeichnungen, die einen prototypischen Vertreter einer Klasse darstellen:

- (14) Sie ist **Genetikerin** und fand hier einen Job. (Kerbel 2018b)  
(15) Als **Handwerker** habe ich dann gedacht: Das muss besser gehen. (May 2017)

Laut Doleschal (1992) rückt die Information über Geschlecht bei diesem Referenztyp so weit in den Hintergrund, dass die Realisierung mit einer femininen oder maskulinen Form in den meisten Fällen kaum einen Unterschied macht. Betont werden jedoch Ausnahmen wie Herkunfts- oder Berufsbezeichnungen. Hier wird argumentiert, dass Movierung eine dauerhafte Tätigkeit, wie in (14), impliziert, wohingegen eine unmovierte Form auf eine temporäre und somit eingeschränktere Periode hinweist. Hier greift jedoch auch syntaktische Kongruenz zwischen dem Pronomen *sie* und *Genetikerin*, das Maskulinum *Genetiker* wäre stark markiert. Der Beleg (15) spiegelt eine eher geschlechtsabstrahierende Bedeutung wider, bei der die prototypische Bedeutung des Lexems in den Vordergrund und das Geschlecht stark in den Hintergrund rückt. Im Text selbst erfährt man, dass hier eine

männliche Person spricht und sich selbst als *Handwerker* bezeichnet. Das Adjunkt *als* betont, dass der Sprecher hier weniger die individuelle Seite des Begriffs als Selbstbezeichnung adressiert, sondern damit ein bestimmtes Set an Eigenschaften und Fähigkeiten anspricht, das an die Berufsbezeichnung geknüpft wird.

### 5.3 Unterschiede zwischen den Niveaustufen

In den untersuchten A2-Texten gibt es für unspezifische Referenzen kaum Alternativen zu GÜM, bis auf vereinzelte Partizipien und Beidnennungen. Dies bestätigt die Erwartung, dass besonders auf den Niveaustufen zu Beginn des Spracherwerbs noch wenige Formulierungsmöglichkeiten zur geschlechtersensiblen Sprache angeboten werden. Interessant ist jedoch die konkrete Verwendung einzelner substantivierter Partizipien in A2-Werken, da diese exklusiv in Form des Lexems *Studierende* vorkommen. Die Lernmagazine und Lehrbücher bedienen eine vielfältige Zielgruppe, innerhalb der sich mit großer Wahrscheinlichkeit Hochschulstudierende befinden. Eine Erklärung für diese besondere Verwendung des Partizips könnte die Bestrebung sein, die Diversität der Studierendenschaft abzubilden. Auch Pettersson (2011: 203) merkte in seiner Korpusuntersuchung bereits an, dass Lexeme, die in Informationsmaterialien die Studierende direkt abbilden und ansprechen sollen, fast ausschließlich als Partizipien oder Beidnennungen auftreten. Wird also in einem Text die Zielgruppe explizit thematisiert, so wird auf sie eher mit einer gendersensiblen Variante der Personenbezeichnung referiert. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich das Lexem *Studierende* bereits so weit in der Sprache des (universitären) Alltags etabliert hat, unterstützt durch Namensänderungen der ehemaligen *Studentenwerke* in *Studierendenwerke*, dass die maskuline Form veraltet wirken könnte. Dies bestätigt auch Acke (2019), die das Partizip *Studierende* mittlerweile als Norm sieht. Einen Anstieg ebendieser Partizipialformen kann man in Materialien erkennen, die sich an Lernende mit B1- oder B2-Niveau richten, wie beispielsweise in den »mittleren« Texten von *Deutsch Perfekt* und in

*Sicher! Deutsch als Fremdsprache*. In den Materialien der Deutschen Welle scheint sich eine Präferenz gegenüber Beidnennungen herausgebildet zu haben.

## 6 Fazit

Durch die Korpusuntersuchung konnten die eingangs besprochenen Forschungsfragen näher beleuchtet werden. Zunächst konnte die Annahme bestätigt werden, dass in DaF-Materialien nach wie vor formal maskuline Personenbezeichnungen am häufigsten verwendet werden und das unabhängig davon, welches Sprachniveau durch die Materialien erreicht werden soll. Allerdings lässt sich beobachten, dass ab der Mittelstufe der Anteil an Beidnennungen wie *Schülerinnen und Schüler* bei der *Deutschen Welle* (DW) und der Anteil an Partizipialformen wie *Studierende* bei *Deutsch Perfekt* (DP) steigt. Auch in *Sicher! Deutsch als Fremdsprache* einem weiteren Mittelstufenlehrwerk, kann man vereinzelt Partizipien und Beidnennungen finden. Gar nicht angewendet werden nicht-binäre Kurzschreibungen wie Gendersternchen oder Gendergap. Besonders interessant sind die einzelnen Lexeme, die in den untersuchten Materialien anhand von Partizipialformen formuliert werden: in den meisten Fällen handelt es sich um Lexeme wie *Lernende, Studierende oder Lehrende*. Diese Wörter sind für Lerner\*innen hochgradig relevant und besonders frequent im Lerner\*innenwortschatz, da sie unmittelbar für die Beschreibung ihrer Lernumgebung und ihrer Identität als Lernende notwendig sind. Man sieht hier eine Bestätigung für Petterssons (2011) Beobachtung, in der Personen(gruppen), die durch bestimmte Textsorten gezielt angesprochen werden sollen, häufiger durch gendersensible Formen benannt werden, um möglichst alle Genderidentitäten anzusprechen. Die Verwendung von Partizipialformen kann hier ein ähnliches Ziel verfolgen. Andererseits kann die semantische Nähe der Lexeme *Lehrende* und *Lernende* zu *Studierende* ebenfalls ein Grund für deren häufige Verwendung sein. Nach Acke (2019) gilt das Partizip *Studierende* bereits als Norm, im

Gegensatz zu Studenten, sodass es naheliegen könnte, die Derivation auch auf verwandte Lexeme auszuweiten.

Für nicht-spezifische Nominalphrasen werden, unabhängig von der Niveaustufe, überwiegend geschlechtsübergreifende Maskulina verwendet. Man kann in Texten für Lernende auf A2-Niveau beobachten, dass die oben erwähnten Beidnennungen (*Schülerinnen und Schüler*) und Partizipien (*Lernende*) im Wechsel mit GÜM vorkommen, dies geschieht jedoch eher selten. In Materialien, die für Lernende auf B1- und B2-Niveaus empfohlen werden, kann man einen Anstieg an Partizipien und sogar die Verwendung geschlechtsübergreifender Feminina beobachten. In den Texten der Deutschen Welle, welche sehr fortgeschrittene Lernende ansprechen, kann man eine Präferenz für Beidnennungen für nicht-spezifische Referenz beobachten. Beide Beobachtungen gehen einher mit der Empfehlung von Lutjeharms & Schmidt (2006), die die explizite Einführung von gendersensibler Sprache erst auf fortgeschrittenen Niveaus empfiehlt. Für spezifische Referenz werden in den meisten Fällen ebenfalls geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen verwendet. Im Falle der prädikativen Referenz lässt sich beobachten, dass das Genus der Personenbezeichnung häufig mit dem Genus oder dem Namen des Subjekts übereinstimmt (*Sie ist **Genetikerin** und fand hier einen Job*, Kerbel 2018b; siehe Bsp. 14).

Was alle untersuchten Materialien gemein haben, ist, dass – trotz des steigenden Einsatzes von Beidnennungen oder gendersensibler Personenbezeichnungen – die konkrete Verwendung und die Bildung dieser Formen nicht gelehrt werden. In allen untersuchten Ressourcen, sei es online oder offline, fehlen Erläuterungen, in denen das Konzept sowie der konkrete Einsatz gendergerechter Sprache erklärt werden. Besonders dort, wo viele substantivierte Partizipien verwendet werden, würde es sich anbieten, die vielfältigen Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Nutzung von substantivierten Partizipien als Personenbezeichnungen darzustellen. Zwar werden Nomen wie *Mitarbeitende*, *Studierende*, *Lernende* und *Teilnehmende* angewendet, nach welchen Mustern Derivate sich als Personenbezeichnungen eignen, sollte jedoch ebenfalls thematisiert werden. Dies ist besonders relevant für Lernende, in deren Erstsprachen diese Art der Personenbezeichnungen nicht



existiert. Hier gilt es, das aktuelle Sprachwandelphänomen nicht nur weiterhin aktiv zu verwenden, sondern auch zu erklären, nach welchen Mustern diese Formen gebildet werden können.

Auch in Lehrwerken auf A1- und A2-Niveau wäre eine sukzessive Einführung von gendersensibler Sprache sinnvoll. Lernen Studierende doch meistens sehr früh, dass das Natürliche-Geschlechts-Prinzip ein zuverlässiger Indikator für nominale Genusmarkierung bei Personen-, und teilweise Tierbezeichnungen, ist, bietet es sich aus didaktischer Sicht an, hier auf die weiteren Formulierungsmöglichkeiten einzugehen (Lipsky 2021: 138). Dies gilt besonders vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Erwerb einer neuen Sprache neue Denkmuster zulässt und somit auch das Nachdenken über gesellschaftliche Normen leichter fallen kann (Peuschel 2018: 349). Daneben nimmt es ebenfalls Rücksicht auf Lernende, die sich nicht innerhalb einer binären Geschlechterordnung verorten. Durch die Einführung und die meta-sprachliche Auseinandersetzung mit gendersensibler Sprache erhalten auch nicht-binäre und trans Lernende die Möglichkeit, sich auszudrücken und über ihre eigene Lebensrealität zu sprechen.

Interessant für die zukünftige Beschäftigung mit Lehrwerken bezüglich gendersensibler Sprache wäre der Umgang mit geschlechts-abstrahierenden Nomen wie *Lehrkraft* oder Epikoina wie *Person* oder *Mensch*. So bekamen Redaktionen von Lehrbuchverlagen selbst den Rat, ebendiese Formulierungen einzusetzen. Viele betonen, dass die Lesbarkeit und Verständlichkeit ihrer Texte an erster Stelle stehen, der Klett-Verlag, beispielsweise, beteuert alle Geschlechter dort anzusprechen, wo es fachdidaktisch relevant sei (Lüke 2021: 2). Darüber hinaus wäre es sinnvoll zu untersuchen, wie Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen vermeintlich geschlechts-übergreifende Personenbezeichnungen verstehen und welche Rolle dabei die Erstsprache und das erreichte Niveau spielen.

Für die Praxis ergeben sich ebenfalls Anregungen wie beispielsweise die weitere Entwicklung von Materialien für die Beschäftigung mit substantivierten Partizipien für alle Niveaustufen. Es würde sich anbieten, nicht nur Potentiale, sondern auch Limitationen für die Eignung gendersensibler Schreibungen umfangreich zu thematisieren.

Neben der Auseinandersetzung mit Partizipien bietet sich eine allgemeine Integration unterschiedlicher Formen gendersensibler Schreibungen an, sowie ein gemeinsames Erarbeiten der Einsatzmöglichkeiten im schriftlichen und mündlichen Bereich. Die oben besprochenen Beispiele, in denen die Funktion der Maskulina als geschlechtsübergreifende Form nicht ganz eindeutig war, könnten darüber hinaus dazu dienen, Zweifelsfälle mit Lernenden zu betrachten. Für zukünftige Studien wäre auch die Lernendenperspektive ein wertvoller Untersuchungsgegenstand. Indem man Lerner\*innen selbst in den Diskurs einbezieht, könnten wertvolle Erkenntnisse über weitere Möglichkeiten aber auch aktuelle Hindernisse an der Integration gendersensibler Formen gewonnen werden. Diese Desiderata knüpfen wiederum an die eingangs gestellte Frage an, ob gendersensible Sprache in DaF-Lehrmaterialien realisiert wird und welche Trends hier zu beobachten sind. Um dem aktuellen Sprachwandel gerecht zu werden, müssen auch diejenigen miteinbezogen werden, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

## Literatur

- Acke, Hanna. 2019. Sprachwandel durch feministische Sprachkritik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 49. 303–320.
- Backer, Maarten De & Ludovic De Cuypere. 2012. The interpretation of masculine personal nouns in German and Dutch: a comparative experimental study. *Language Sciences* 34(3). 253–268.  
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.10.001>
- Blühdorn, Hardarik. 2009. Referentielle und nicht-referentielle Gebrauchsweisen von Nominalgruppen im Deutschen. In Leslaw Cirko, Martin Grimberg & Artur Tworek (Hgg), *DPG im Kreuzfeuer: Akten der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz*, Neisse: Dresden/Wroclaw. 25–41.
- Braun, Friederike, Anja Gottburgsen, Sabine Sczesny & Dagmar Stahlberg. 1998. Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift Fur Germanistische Linguistik* 26. 265–283. <https://doi.org/10.1515/zfgl.1998.26.3.265>.

- Braun, Friederike, Susanne Oelkers, Karin Rogalski, Janine Bosak & Sabine Sczesny. 2007. »Aus Gründen der Verständlichkeit ...«: Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. *Psychologische Rundschau*. Hogrefe Verlag 58(3). 183–189. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.3.183>.
- Diewald, Gabriele. 2018. Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 46(2). 283–299. <https://doi.org/10.1515/zgl-2018-0016>.
- Diewald, Gabriele & Damaris Nübling. 2022. *Genus – Sexus – Gender*. *Genus – Sexus – Gender*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110746396>.
- Djavadghazaryans, Angineh. 2020. »Please Don't Gender Me!« Strategies for Inclusive Language Instruction in a Gender-Diverse Campus Community. In Regine Criser & Ervin Malakaj (Hgg.), *Diversity and Decolonization in German Studies*, 269–287. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-34342-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-34342-2_15).
- Doleschal, Ursula. 1992. *Movierung im Deutschen: eine Darstellung der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen*. Bd. 1. München: Lincom Europa.
- Eichhoff-Cyrus, Karin M. 2009. Feministische Linguistik im Unterricht »Deutsch als Fremdsprache« DaF. In Katja Lochtman & Margrit Heidy Müller (Hgg), *Sprachlehrforschung. Festschrift für Madeleine Lutjeharms*.(44) Bochum: AKS-Verlag. 125–135.
- Elsen, Hilke. 2018. Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien* 36(1). 178–187.
- Günthner, Susanne, Dagmar Hüpper & Constanze Spieß. 2012. *Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Heiden, Serge. 2020. *The TXM Platform: Building Open-Source Contextual Analysis Software Compatible with the TEI Encoding Scheme*. 24th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation in Sendai, Japan. <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/en/>. (Abruf 7. November, 2023).

- Hofbauer, Christoph Oscar. 2022. »Absolut unnötig« oder »wichtig für Gleichstellung?« – Argumente und Motivation für und gegen geschlechtergerechten Sprachgebrauch. *Wiener Linguistische Gazette* 93. 11–51.
- Irmen, Lisa & Nadja Roßberg. 2006. How Formal Versus Semantic Gender Influences the Interpretation of Person Denotations. *Swiss Journal of Psychology* 65(3). 157–165. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.65.3.157>.
- Irmen, Lisa & Vera Steiger. 2005. Zur Geschichte des Generischen Maskulinums: Sprachwissenschaftliche, sprachphilosophische und psychologische Aspekte im historischen Diskurs. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33(2/3). 212–235.
- Klann-Delius, Gisela. 2016. *Sprache und Geschlecht: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- König, Lotta, Carola Surkamp & Helene Decke-Cornill. 2015. Negotiating Gender - Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135. 3-8.
- Kotthoff, Helga. 2020. Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum,... : (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen? *Linguistik Online* 103(3). 105–127. <https://doi.org/10.13092/lo.103.7181>.
- Kotthoff, Helga & Damaris Nübling. 2018. *Genderlinguistik - Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Lipsky, Angela. 2021. Geschlechtergerechte Sprache und Sprachwandel im Deutschen: auch ein Thema für DaF! *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 58(3). 131–140.
- Lüke, Stephan. 2021. Die Suche nach Gendergerechtigkeit in der Sprache. *Klett-Themendienst*. [https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD99\\_Gendern\\_Bildungsmedien.pdf](https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD99_Gendern_Bildungsmedien.pdf). (Abruf 11. August, 2022).
- Lutjeharms, Madeline & Claudia Schmidt. 2006. Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, 211–222. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nübling, Damaris. 2018. Und ob das Genus mit dem Sexus - Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport* 34(3). 44–50.

- Pettersson, Magnus. 2011. *Geschlechtsübergreifende Personenbezeichnungen: eine Referenz- und Relevanzanalyse an Texten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Peuschel, Kristina. 2018. Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In Inci Dirim & Anke Wegner (Hgg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*, 344–362. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Pusch, Luise. 1991. *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Samel, Ingrid. 1995. *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schoenthal, Gisela. 1989. Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik/German terms referring to people as the object of feminist language critique. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 17. 296–314.
- Sökefeld, Carla. 2021. Gender(un)gerechte Personenbezeichnungen: derzeitiger Sprachgebrauch, Einflussfaktoren auf die Sprachwahl und diachrone Entwicklung. *Sprachwissenschaft* 46 (1). Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 111–141.
- Stahlberg, Dagmar. 2005. Cognitive effects of masculine generics in German. An overview of empirical findings. *Communications* 30. 1–31.

## Korpus

- Arnold, Ronny & Warken, Beatrice. 2020. »Stolpersteine« als Orte der Erinnerung. *Deutsche Welle* (28. Januar).  
<https://www.dw.com/de/stolpersteine-als-orte-der-erinnerung/l-49788533>  
(Abruf 1. Juni 2023)
- Braun, Birgit, Doubek, Margit & Fügert, Nadja. 2016. *DaF kompakt neu A1-B1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Cords, Suzanne & Warken, Beatrice. 2019. Ausländische Wissenschaftler zieht es nach Deutschland. *Deutsche Welle* (18. Juni).  
<https://www.dw.com/de/auslaendische-wissenschaftler-zieht-es-nach-deutschland/l-45292523> (Abruf 1. Juni 2023)

- Hofmann, Katrin. 2021. Das sprachliche Gewand Österreichs. *Deutsche Welle* (11. Oktober).  
<https://www.dw.com/de/das-sprachliche-gewand-%C3%B6sterreichs/-36548326> (Abruf 1. Juni 2023)
- Horst, Guillaume. 2018a. Nur mit einer App kann man keine Sprache lernen. *Deutsch Perfekt* (Januar).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/nur-mit-einer-app-kann-man-keine-sprache-lernen> (Abruf 1. Juni 2023)
- Horst, Guillaume. 2018b. Partnertest. *Deutsch Perfekt* (Oktober).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/partner-test> (Abruf 1. Juni 2023)
- Kerbel, Barbara. 2018a. Der Kampf der Frauen. *Deutsch Perfekt* (Juni).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/der-kampf-der-frauen> (Abruf 1. Juni 2023)
- Kerbel, Barbara. 2018b. Warum Berlin? *Deutsch Perfekt* (August).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/warum-berlin> (Abruf 1. Juni 2023)
- May, Claudia. 2017. A 'gscheid's Longboard. *Deutsch Perfekt* (Juli).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/gscheids-longboard> (Abruf 1. Juni 2023)
- May, Claudia. 2021. Das Deutsche ist eine Männersprache. *Deutsch Perfekt* (Juni).  
<https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/deutsch-ist-eine-maennersprache> (Abruf 1. Juni 2023)
- Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne. 2013. *Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2*. München: Hueber.

# ›Dialekt‹-Handel(n)<sup>1</sup>

## Indexikalität und soziale Registrierung von ›Dialekt‹ am Beispiel der bedruckten Kleidung eines österreichischen Onlineshops

Susanna Muhr\*

---

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 96 (2024): 29–62

### Abstract

This article studies printed t-shirts with ‘dialect’ designs by analyzing corresponding metapragmatic practices. The first thesis, adopted from Barbara Johnstone, views social registration processes both as a prerequisite for and a consequential outcome of such products; the second thesis assumes that sellers and buyers position themselves through such socially recognized ‘dialect’ usage. To reveal this interplay, the study uses Jürgen Spitzmüller’s model of metapragmatic stance-taking for analyzing T-shirt designs, website, and Facebook content from a popular Austrian online store. By referring to the motif of ‘textile vocabulary learning’ the article thus demonstrates how both sellers and buyers position themselves and others by realizing ‘dialect’ in a dual process of internalization and outward manifestation.

**Schlagwörter:** ›Dialekt‹-T-Shirts, soziale Registrierung, metapragmatische Positionierung

---

\* Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, susanna.muhr@gmx.at

1 Der Artikel basiert auf einer gleichnamigen Masterarbeit aus dem Jahr 2023.

## 1 Einleitung

Ob auf T-Shirts, Hoodies, Schürzen, Kopf- oder Mund- und Nasenbedeckungen: Das Angebot an mit ›lokalen‹ sprachlichen Varianten bedruckten Kleidungsstücken ist vielfältig und bezeugt die große Popularität solcher Produkte. Die jeweils verarbeiteten Sprachformen reichen von Wendungen, die mit einzelnen Bundesländern gleichgesetzt werden (s. z. B. *Lieble*, *Kärntnerisch* oder *Kitsch Bitch*)<sup>2</sup> bis zu diatopisch nicht näher bestimmten Ausdrucksweisen (s. z. B. *Servas Leiberl* oder *Gscheade Leibal*).<sup>3</sup> Bei aller Verschiedenheit in Auftritt und Größe haben die diversen Anbieter gemeinsam, dass sie als ›dialektal markierte Sprache auf textile Oberflächen drucken und somit Waren produzieren, deren vorwiegender Kaufanreiz in der Darstellung bestimmter sprachlicher Varianten zu liegen scheint. Warum aber kann eine solcherart mit ›Dialekt‹ bedruckte Kleidung in diesem Zusammenhang als eigenständige Ware funktionieren? Oder anders formuliert: Welche gesellschaftlichen Prozesse liegen dem offensichtlichen Erfolg dieser sprachzentrierten Produkte zugrunde?

Ausgehend von diesen Fragen wurde eine umfassende Analyse des österreichischen Webshops *Gscheade Leibal*<sup>4</sup> durchgeführt, der es sich laut eigenen Angaben zum Ziel gesetzt hat, »modernes und trendiges Design gemeinsam mit typischen österreichischen Begriffen und Sprüchen zu kombinieren« (Gscheade Leibal 2022). Seine Produktpalette umfasst rund 360 Motive, in denen ›lokale‹ bzw. ›regionale‹ Sprachvarianten in entsprechend abgestimmter grafischer Gestaltung mit weiteren visuellen Elementen zu multimodalen Zeichenkomplexen verknüpft werden.

---

2 Siehe <https://lieble.at>; <https://www.kaerntnerisch.com>; <https://kbsstore.at/collections/kitsch-bitch-2> (Abruf: 29.03.2024).

3 Siehe <https://servasleiberl.myspreadshop.at>; <https://www.gsheat.at> (Abruf: 29.03.2024).

4 Nach Fertigstellung der Arbeit änderte der Webshop seinen Namen auf *Gsheat* und es erfolgte ein weiterer Relaunch der Website. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Version vom 07.03.2022.



Für die empirische Untersuchung waren zwei Thesen forschungsleitend: Die erste, von Johnstone (2009) übernommene These sieht *soziale Registrierungsprozesse* (Agha 2006, 2007), in denen ›dialektale‹ Sprachformen mit positiv bewerteten Vorstellungen verknüpft werden, zugleich als Voraussetzung und Folgeerscheinung solcher Produkte. Die zweite These, wonach sich Käufer:innen durch das Tragen der Kleidung zum sozial registrierten ›Dialekt‹-Gebrauch positionieren, beschreibt schließlich die Beweggründe für den (Ver-)Kauf dieser T-Shirts und stellt so konkrete Akteur:innen und deren analytisch erschließbare metapragmatische Handlungen in den Mittelpunkt. Sie basiert auf Spitzmüllers (2013, 2015) *Modell der metapragmatischen Positionierung*, einer Verschränkung des Konzepts der *sozialen Registrierung (enregisterment)* (Agha 2006, 2007) mit dem *stance triangle* nach Du Bois (2007). Aus dieser dezidiert metapragmatischen Perspektive wird der Handel mit ›Dialekt‹-Kleidung folglich als ein Zusammenspiel aus Prozessen der sprachlichen Kommodifizierung und metapragmatischen Praktiken gedeutet.

Um die Funktionsweisen dieses ›Dialekt‹-Handel(n)s möglichst detailliert nachzuzeichnen, wurde die Untersuchung in mehreren Schritten durchgeführt, die jeweils unterschiedliche Elemente des Webshops fokussierten: Im ersten, produktzentrierten Teil wurde zunächst eine Analyse der angebotenen Motive durchgeführt, um die enthaltenen Personen- und Handlungstypen zu identifizieren. Anschließend wurde die Form der Text-Bild-Verknüpfung näher untersucht. Im zweiten Teil richtete sich der Fokus auf beobachtbare Handlungen konkreter Akteur:innen (Händler:innen und Käufer:innen) als metapragmatische Positionierungen in actu: Hierfür wurden die Website und der Facebook-Auftritt der *Gsheaden Leibal* als Grundlage herangezogen.

Bevor eine Auswahl der Ergebnisse präsentiert wird (Abschnitt 4.2), soll eine kurze Diskussion des Forschungskontexts (Abschnitt 2) sowie der wichtigsten theoretischen Konzepte (Abschnitt 3) einleitend in das Untersuchungsfeld führen. Eine detailliertere Beschreibung des zugrundeliegenden Korpus und der angewandten Methoden (Abschnitt 4.1) sowie ein abschließender Ausblick (Abschnitt 5) sollen die Analyse in dieser Forschungslandschaft verorten.

## 2 Forschungsgegenstand: Das »Bände sprechende« T-Shirt

Bedruckte Kleidung, »Dialekt«-Kleidung, »Dialekt«-T-Shirts – Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Bezeichnungen stellt sich zunächst die Frage nach einer genauen Bestimmung des Forschungsgegenstands: Im Allgemeinen und als Oberbegriff steht mit Sprache bedruckte (Be-)Kleidung in sämtlichen Erscheinungsformen im Fokus. Der Onlineshop *Gscheade Leibal* bietet etwa von T-Shirts und Hoodies über Grill- und Backschürzen bis hin zu Bodys für Babys verschiedenste textile Oberflächen für seine »Dialekt«-Motive an.

Diese Fokussierung auf Kleidung stellt somit zugleich eine Eingrenzung dar, die nur solche Produkte umfasst, welche von potenziellen Käufer:innen am eigenen Körper an verschiedene(n) Orte(n) getragen werden können. Auf die Durchlässigkeit dieser Grenzziehung verweisen aber nicht zuletzt auch andere im Sortiment erhältliche Produkte wie Kaffeetassen und Trinkflaschen: Trinkflaschen etwa zeichnen sich in ihrer Funktionalität gerade durch Mobilität aus und werden von ihren Besitzer:innen demnach auch von Ort zu Ort und dabei zumindest in der Nähe ihres Körpers getragen. Aber auch im Fall der Kaffeetassen ließen sich Situationen vorstellen, in denen diese z. B. am Arbeitsplatz beim (mehrmals) täglichen Gang von Kaffeeküche ins Büro und zurück bewegt werden. Umgekehrt werden Backschürzen zwar am Körper, jedoch zumeist nicht an verschiedene(n) Orte(n) getragen. Solche Beispiele zeigen, dass die hier gemachte Unterscheidung keine abschließende ist. Schließlich können auch gänzlich immobile Produkte ihre Besitzer:innen durch aufgedruckte Texte *bekleiden*, indem sie – wie etwa die zeitweise angebotenen Fußmatten – an der Schwelle von Öffentlichkeit zu Privatsphäre lesbare Botschaften nach außen und innen hin vermitteln.

Als allgegenwärtiges und exemplarisches Kleidungsstück der heutigen Zeit steht das T-Shirt diesen unscharfen Begriffsgrenzen gegenüber. Seine Prototypikalität schlägt sich u. a. in entsprechenden Markennamen nieder (s. *Gscheade Leibal*, nicht: »Gschheads Gwaund«), und findet in der Folge ebenso auf der analytischen Ebene Ausdruck, wo in einschlägigen linguistischen Untersuchungen zumeist von *printed shirts*

die Rede ist. Diese Praxis wurde für die empirische Analyse übernommen, indem ›Dialekt‹-T-Shirts als prototypische ›Dialekt‹-Kleidungsstücke betrachtet wurden.

Auch historisch gesehen stellen T-Shirts die klassischen Medien für textile Botschaften dar: Seit seinen Anfängen als praktische Unterbekleidung bildet die Erfolgsgeschichte des bedruckten T-Shirts zugleich zeitgeschichtliche Entwicklungen ab. Ob als Werbebanner für große Marken, politische Wahlkampfmittel oder textile Protestschilder während des Vietnamkrieges – anhand von T-Shirts ließen sich heute Jahrzehnte an gesellschaftlichen Diskursen nachverfolgen, wie Reed bereits 1992 anmerkte:

They are, in fact, an anthropologist's dream source for studying ongoing political, sexual, social and even verbal fashions. [...] [I]t is the T-Shirt that will offer attentive future observers an extended, if quirky, index to the manners and mores of the late 20th century. (Reed 1992: o. S.)

Dennoch gibt es nur sehr wenige linguistische Untersuchungen, die sich mit diesen »Bände sprechenden« (Reed 1992; eigene Übersetzung) Kleidungsstücken befassen: Zu nennen sind hier etwa Caldwell (2016, 2017), Coupland (2010), Francesconi (2005), Klosa-Kückelhaus & Stähr (2020) sowie Staubach (2017). Diese Arbeiten bewegen sich in verschiedenen Bereichen der (Sozio-)Linguistik und sind von entsprechend differierenden Forschungsinteressen geleitet. So bieten sie zwar einige wichtige Grundlagen zur multimodalen Konzeptualisierung, verschiedene Lesarten von T-Shirt-Aufdrucken sowie Impulse für Analysemethoden (hier v. a. Caldwell 2017 und Staubach 2017, s. Abschnitt 4.1), stimmen bezüglich ihrer Untersuchungsschwerpunkte und der Textkorpora aber auch nie vollständig mit der vorliegenden Analyse von ›Dialekt‹-T-Shirts überein: Keine dieser Untersuchungen setzt mit einem bestimmten Sprachgebrauch assoziierte Personen- und Handlungstypen in den Mittelpunkt bzw. analysiert metapragmatische Positionierungshandlungen in Bezug auf konkrete Sprachausprägungen.

Umso mehr Parallelen weist hingegen die großangelegte Studie von Barbara Johnstone (2009) auf, in der sie mit lexikalischen Ausdrücken und Sprüchen bedruckte T-Shirts untersuchte, welche in der öffentlichen Wahrnehmung mit der US-amerikanischen Stadt Pittsburgh und deren Bewohner:innen verbunden werden. Diese *Pittsburghese shirts* – genauer: die darin materialisierte Idee eines abgrenzbaren Pittsburgher ›Dialekts‹ – bilden ein zentrales Untersuchungsobjekt der Linguistin (vgl. etwa Johnstone 2009, 2013 oder Johnstone et al. 2015).

Um die hinter dem Produkt ›Pittsburghese‹ wirkenden Prozesse zu erklären, verschränkt sie das beobachtete Phänomen sprachlicher Kommodifizierung mit Asif Aghas (2006, 2007) Konzept der sozialen Registrierung. Diese Vorgehensweise ermöglicht es ihr, auf eine Wechselwirkung hinzuweisen, die zwischen Distribution und Konsumtion dieser T-Shirts auf der einen Seite und der Konstruktion einer ›lokalen‹ Pittsburgher Sprachform auf der anderen Seite besteht: Johnstone betrachtet solche T-Shirts demnach nicht nur als Darstellungsmedien bereits existierender ›Dialekt‹-Vorstellungen, sondern verweist auf den bedeutenden Beitrag, den diese Kleidungsstücke in ihrer Zurschau-stellung, (sozialen) Wertzuschreibung und Standardisierung einzelner Sprachvarianten für die gedankliche Festschreibung eines Pittsburgher ›Dialekts‹ leisten:

I show that a set of material, ideological and historical facts have come together to make Pittsburgh speech into a commodity that can add value to items like T-Shirts. Finally, I suggest that Pittsburghese shirts contribute to dialect enregisterment in at least four ways: they put local speech on display; they imbue local speech with value; they standardize local speech; and they link local speech with particular social meanings. (Johnstone 2009: 159)

Wie im Fall der *Pittsburghese shirts* steht auch bei den *Gscheaden Leibal* die Zurschau-stellung und Vermarktung ›lokaler‹ Sprachvarianten im Fokus. Eine solche ›dialektale‹ Kommodifizierung wurde in Österreich vor Kurzem auch von Niehaus (2023) innerhalb der *linguistic landscapes* des Salzburger Christkindlmarkts und des Salzburger Rupertikirtags festgestellt: Unabhängig von ihrer dialektologisch-linguistischen ›Echt-

heit‹ bürgen dort etwa mit ›dialektalen‹ Sprachformen verzierte Lebkuchenherzen für die ›lokale Authentizität‹ am Rupertikirtag (vgl. Niehaus 2023: 377–378). Noch häufiger geschehe diese ›Authentifizierung‹ durch ›Dialekt‹ aber im kulinarischen Kontext – im Zuge der Bewerbung ›lokaler‹ bzw. ›ortstypischer‹ Speisen und Getränke (vgl. Niehaus 2023: 375). Diese Beobachtung deckt sich auch mit den Ergebnissen von Wahls (2020) Studie zum ›Dialekt‹-Gebrauch in österreichischen Werbespots der Firma *Iglo*: »Dialekt- bzw. Regiolektmarker« verweisen auf die regionale Herkunft des Gemüses und verleihen den Testimonials ›Authentizität‹ und ›Glaubwürdigkeit‹. Dadurch entstehe »ein Identifikationsangebot für die potenziellen Konsument/-innen. Die Regionalität wird so in mehrfacher Hinsicht zum Verkaufsargument« (Wahl 2020: 404).

Johnstones (2009) Erklärungsansatz, dass die soziale Registrierung eines ›Dialekts‹ sowohl Voraussetzung als auch Folge seiner Kommodifizierung sei, bildete somit den Ausgangspunkt für die Analyse der *Gscheaden Leibal*. Während Johnstone allerdings eine umfassende Studie mit über 100 soziolinguistischen Interviews und acht Jahren teilnehmender Beobachtung durchführte, die v. a. die im Hintergrund der Kommodifizierung ablaufenden, längerfristigen Prozesse – und demnach weniger die visuelle Ausgestaltung des einzelnen Produkts – fokussierte, sollten hier im Sinne einer synchronen Momentaufnahme gerade einzelne T-Shirt-Motive in ihrer Verarbeitung von ›dialektalen‹ Sprachformen in den Blick genommen werden. Anstelle einer prozessorientierten diachronen Untersuchung trat eine produktzentrierte Analyse multimodaler Zeichenkomplexe. Darüber hinaus wurden Johnstones (2009) Thesen um Spitzmüllers (2013, 2015) Modell der metapragmatischen Positionierung erweitert.

### 3 Theoretische Grundlagen: ›Dialekt‹-Handel(n)

Ausgehend von der Frage, warum bzw. wie ›Dialekt‹-T-Shirts als eigenständige Produkte funktionieren, wurden somit folgende Thesen forschungsleitend:

- (1a) ›Dialekt‹-T-Shirts werden nur in solchen Situationen zu einer attraktiven Ware, in denen entsprechende sprachliche Formen als Register mit positiv bewerteten Personen- und Verhaltenstypen verknüpft sind.
- (1b) Die Produkte spielen ihrerseits wiederum selbst eine tragende Rolle in der Etablierung und Festsetzung eines ›dialektalen‹ Registers (vgl. Johnstone 2009).
- (2) Der Abdruck sozial registrierter Sprachformen ermöglicht es potenziellen Käufer:innen und Träger:innen solcher T-Shirts, sich zu einem bestimmten Sprachgebrauch und den damit verknüpften Personen- und Handlungstypen zu positionieren.

Dieser Thesenapparat basiert auf der Vorstellung eines Zusammenspiels aus Prozessen der Kommodifizierung und metapragmatischen Praktiken. In den folgenden zwei Abschnitten werden diese Phänomene deshalb näher betrachtet und zusammengeführt: Zunächst werden zentrale Annahmen und Argumente des linguistischen Konzepts der *sprachlichen Kommodifizierung* besprochen, aus denen schließlich die eigene, pragmatische Perspektive abgeleitet wird. Auf dieser Basis erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit Appadurais (1986) Konzept der *commodity situation*, das eine theoretische Brücke zur metapragmatischen Perspektive schlägt: Nach einem raschen Überblick über zentrale metapragmatische Grundlagen werden hier die Konzepte der *sozialen Registrierung* (Agha 2006, 2007) und des *stance triangle* (Du Bois 2007) herausgehoben und mit Spitzmüller (2013, 2015) zu einem *Modell der metapragmatischen Positionierung* verschränkt.

### 3.1 Kommodifizierung: Handel mit Sprache(n)

›Mundoat zum Auziagn!«<sup>5</sup> – dieses Verkaufskonzept funktioniert nur, wenn entsprechend assoziierte sprachliche Varianten verarbeitet und gehandelt werden. ›Dialekt‹ – genauer gesagt die kollektive Idee eines ›Dialekts‹ – wird somit zur Handelsware. Solche Prozesse, in de-

---

<sup>5</sup> ›Info‹ auf <https://www.facebook.com/gsheat> (Abruf: 08.03.2022).

nen sich sprachliche Formen mit (materiellen) Werten aufladen, werden in der linguistischen Literatur v. a. der letzten Jahrzehnte unter dem theoretischen Begriff der *sprachlichen Kommodifizierung* ausführlich diskutiert.

Mit seiner Vorstellung des *sprachlichen Marktes* (*linguistic market*) legte Pierre Bourdieu (z. B. 1977, 1986, 1993) ein bedeutendes theoretisches Fundament. Vor allem die hinter den sprachlichen Märkten wirkenden gesellschaftlichen Machtstrukturen bildeten einen zentralen Anknüpfungspunkt für spätere linguistische Arbeiten: Vorwiegend im Forschungsfeld der Kritischen Soziolinguistik angesiedelt, verbinden sie das Phänomen der sprachlichen Kommodifizierung zumeist mit konkreten politisch-ökonomischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die mit verknüpften Schlagwörtern und Konzepten wie ›New Economy‹, ›Late Capitalism‹ und ›Globalisierung‹ zusammengefasst werden (vgl. etwa Fairclough 1992; Heller 2003, 2010; Rubdy & Tan 2008a). Mit diesen Arbeiten geht also gleichzeitig auch eine konkrete Vorstellung von Kommodifizierung einher, die den in verschiedensten Kontexten bzw. Fachbereichen verwendeten Begriff auf sprachliche Phänomene spezifiziert, indem sie die sprachwissenschaftliche Perspektive mit politisch-ökonomischen Betrachtungen verschränkt. Die Forschenden selbst positionieren sich dabei dezidiert kritisch: Durch die analytische Einbettung von Sprachpraktiken in breitere politisch-ökonomische Kontexte sollen v. a. Machtverhältnisse und damit einhergehende Asymmetrien auf verschiedenen sprachlichen Märkten offengelegt werden (vgl. etwa Fairclough 1992: 9, 86–96, 223–224; Heller 2003: 474; Rubdy & Tan 2008b).

Betrachtet man die diskursiven Grundelemente dieses kritischen Blicks auf sprachliche Kommodifizierung genauer, so zeigt sich, dass ein solcher Ansatz stets auch die implizite Vorstellung einer (vormals) relativ klaren Trennung zwischen einer Welt der Güterproduktion und -konsumtion und einer davon abgeschirmten Welt sozialer Institutionen beinhaltet – einer Trennung, welche durch Vorgänge der Kommodifizierung aber nunmehr aufgehoben werde. Diese Auffassung findet sich am deutlichsten in der vielzitierten Definition von Norman Fairclough (1992), wonach Kommodifizierung jener Prozess sei,

whereby social domains and institutions, whose concern is not producing commodities in the narrower economic sense of goods for sale, come nevertheless to be organized and conceptualized in terms of commodity production, distribution and consumption. (Fairclough 1992: 207)

Den Einwand (vgl. etwa Grin 2014: 18), dass diese beobachtete feindliche Übernahme des sprachlichen Feldes womöglich vorwiegend diskursiv konstruiert sei und Sprachprodukte der einen oder anderen Form somit nicht erst seit einer ›New Economy‹ gegen materielles und/oder symbolisches Kapital eintauschbar seien, nehmen die angesprochenen Forscher:innen zwar häufig selbst schon vorweg – jedoch nicht ohne ihn gleich darauf zu relativieren: So räumt etwa Heller (2010) ein, dass Sprache zwar auch zeitunabhängig als Ware betrachtet werden könne, sie verweist aber auf die besondere Qualität und Quantität der sprachlichen Kommodifizierung als Folge von politisch-ökonomischen Verwerfungen der jüngeren Zeit (vgl. Heller 2010: 102; vgl. auch Heller & Duchêne 2016: 154).

Die Frage, inwieweit die Idee von ursprünglich ›unschuldigen‹ sozialen Institutionen, die nun mehr oder weniger unvermittelt in die Welt der Güterproduktion gezogen werden, tatsächlich der Realität entspricht, kann jedoch offenbleiben bzw. stellt sich erst gar nicht, sofern eine pragmatischere Sichtweise eingenommen wird: In diesem Fall schärft der Begriff der Kommodifizierung den Blick für einzelne, möglicherweise wiederkehrende Situationen, in denen sprachliche Formen als bzw. wie Waren funktionieren (könnten). Somit wurde für die Analyse der *Gsheaden Leibal* auch jene konzise Definition von Johnstone (2009) übernommen, nach der sprachliche Formen – ganz kurz gesagt – kommodifiziert werden, wenn sie gekauft werden (können): »A linguistic variety or a set of varieties is commodified when it is available for purchase and people will pay for it« (Johnstone 2009: 161).

Mit dieser Begriffsbestimmung sollte keineswegs bestritten werden, dass jüngere politisch-ökonomische Entwicklungen ihren (beträchtlichen) Teil zum Funktionieren der Ware ›Dialekt‹-T-Shirt beigetragen haben. Sie fokussiert jedoch vielmehr auf konkrete, situativ beobachtbare (Sprach-)Handlungen und handelnde Akteur:innen, womit sie eine



gute Basis für die Analyse von metapragmatischen Positionierungen bildet. Nach dieser Definition erscheinen die ›Dialekt‹-T-Shirts somit als Musterbeispiele für sprachliche Kommodifizierung: Sie (bzw. die auf ihnen abgedruckten Sprachvarianten) sind ganz offensichtlich »available for purchase« (Johnstone 2009: 161) und finden als Ware scheinbar auch genug zahlende Abnehmer:innen. Worin liegt die beobachtete sprachliche Kommodifizierung nun aber genau begründet? Oder anders ausgedrückt: *Warum* wird die Ware ›Dialekt‹-T-Shirt gekauft? Zur Beantwortung dieser Frage wurde – nach dem Vorbild Johnstones (2009) – auf Arjun Appadurais (1986) Konzept der *commodity situation* zurückgegriffen: Als *commodity situation* fasst Appadurai jene(n) Zeitpunkt(e) im sozialen Leben eines *Dings* (*thing*), in dem die Austauschbarkeit gegen ein anderes Ding zum sozial relevanten Merkmal wird (vgl. Appadurai 1986: 13). Eine solche Situation könne aber nur eintreten, wenn drei eng verknüpfte Aspekte der *Warenheit* (*commodity-hood*) zutreffen (vgl. Appadurai 1986: 13–15): [1] Das Ding muss sich in einer *commodity phase* befinden, d. h. gewisse Vor- und Einstellungen müssen in einem Moment seiner Geschichte mit ihm verbunden sein, damit es positiven Wert generieren kann. Im Laufe seines sozialen Lebens kann sich ein Ding also mehrmals in und aus den/m *Warenstatus* bewegen. [2] Dazu muss es aber auch ein potenzieller *commodity candidate* sein, wobei diese *commodity candidacy* durch einen breiteren kulturellen Rahmen aus entsprechenden Wertvorstellungen bestimmt ist. [3] Schließlich ist ebenso ein bestimmter *commodity context* notwendig, in dem das Ding als Ware funktionieren kann. Nach Appadurai gibt es somit keine Waren per se, sondern nur Dinge, welche sich in verschiedenen Abschnitten ihres sozialen Lebens in *commodity situations* wiederfinden können.

Während Johnstone (2009) alle drei Aspekte ausführlich behandelt und dazu auch diachron arbeitet, nahm die vorliegende Analyse aus den oben genannten – (forschungs-)pragmatischen – Gründen v. a. die *commodity phase* der ›Dialekt‹-T-Shirts in den Blick. Das in seinem Kern biografisch konzipierte Modell von Appadurai (1986), welches den Dingen in ihren Entwicklungsverläufen nachgehen will (vgl. Appadurai 1986: 5), wurde für den synchronen Zweck der Analyse daher als eine

Art heuristischer Guckkasten gebraucht, durch den sich das Ding ›Dialekt‹ (-T-Shirt) an einem bestimmten Zeitpunkt seines sozialen Lebens – in (s)einer *commodity situation* – betrachten lässt.

### 3.2 Metapragmatik: Verhandlung von Sprache(n)

Es ist anzunehmen, dass sich die auf den T-Shirts abgedruckten ›dialektalen‹ Sprachformen erst dann in eine *commodity phase* bewegen konnten, als sie von den meisten Akteur:innen nicht mehr ausschließlich mit defizitär geprägten Vorstellungen von ›Inkorrektheit‹ und ›Ungebildetheit‹, sondern auch (oder stattdessen) mit ›lokaler (österreichischer) Identität‹ verknüpft wurden (vgl. auch Johnstone 2009: 163).

Entscheidend ist, dass ›Dialekt‹ hier nicht als a priori vorhandene sprachliche Entität modelliert wird, derer man sich in Form von Erkenntnissen gewahr werden könnte – aus einer metapragmatischen Perspektive wird er vielmehr gerade als das Produkt eines solchen Erkenntnisstrebens gedeutet: Erst indem darüber gesprochen und reflektiert wird, entwickelt und verfestigt sich die Idee eines abgrenzbaren ›Dialekts‹ (vgl. auch Johnstone 2009: 159, 172). Sprachliche Handlungen, mit denen auf sprachliche Handlungen (rück-)fokussiert wird, können folglich als *metapragmatische Praktiken* konzeptualisiert werden (vgl. etwa Spitzmüller 2013: 264): Das zuerst von Michael Silverstein (1979) beschriebene Untersuchungsfeld der Metapragmatik interessiert sich demnach für Situationen, in denen »Kommunikationsakteure selbst kommunikatives Handeln (das ihrige und das von anderen) bzw. die Umstände kommunikativen Handelns reflektieren und konzeptualisieren« (Spitzmüller 2013: 264). Möglich werden diese pragmatischen Selbstreflexionen laut Silverstein (1993) aufgrund der *metapragmatischen Funktion von Zeichen*, welche – analog der *metasprachlichen Funktion* nach Jakobson (1979 [1960]) – Zeichen »reflexiv auf pragmatische Phänomene, also auf kommunikatives Handeln« (Spitzmüller 2013: 264) verweisen lasse. Silverstein beschreibt die metapragmatische Funktion mithin als inhärente Eigenschaft von

Zeichen, da sie es sei, die konkrete Kommunikationssituationen in entsprechenden Rahmungen überhaupt erst interpretierbar mache (vgl. Silverstein 1993: 36–37).

Technisch formuliert, gründet das relativ junge Forschungsfeld der Metapragmatik demnach auf einer »metafunctional-functional relationship [...] that specifically and differentially relates to the pragmatic (indexical) dimension of language [...]« (Silverstein 1993: 39). Als Untersuchungsobjekte werden aber v. a. mehr oder weniger explizite metapragmatische Diskurshandlungen herangezogen, also etwa Praktiken, in denen Sprecher:innen durch wiederholte reflexive Betrachtungen und Diskussionen die Idee von klar abgegrenzten ›Dialekten‹ und ›Sprachformen‹ konstruieren.<sup>6</sup> Metapragmatische Analysen gehen somit der Frage nach, wie Sprachphänomene »zu sozial bedeutsamen ›Zeichen‹ werden, inwieweit diese Zeichen das Resultat diskursiver Prozesse sind und inwieweit sie das diskursive Handeln ihrerseits prägen« (Spitzmüller 2013: 264).

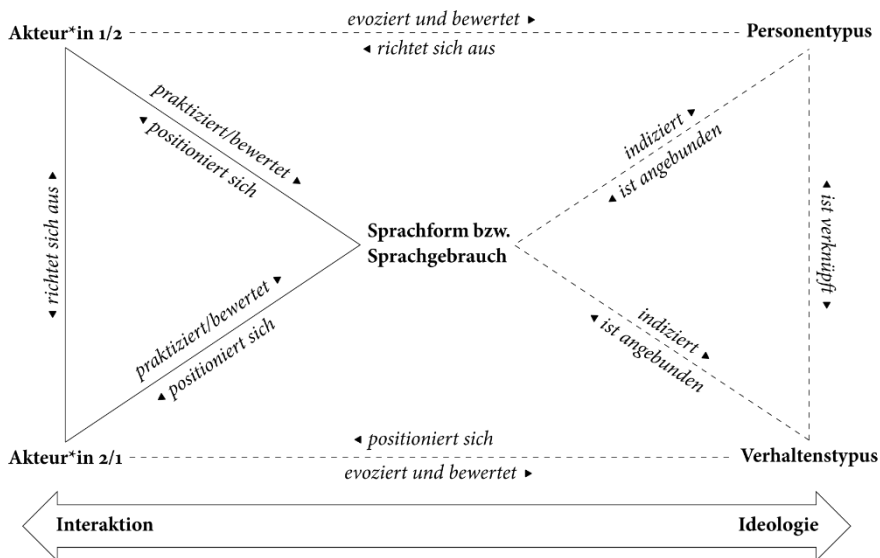
Wie hier und im obigen Zitat von Silverstein (1993) sichtbar wird, enthalten entsprechende diskursive Aushandlungen sowohl konstitutive als auch konstituierende Momente: Sie setzen sozial bedeutsame Zeichen voraus und prägen sie gleichzeitig (neu). Bei Johnstone (2009: 141–142) spiegelt sich diese Beobachtung in einer begrifflichen Differenzierung zwischen *Pittsburghese as noun* und (*Speaking*) *Pittsburghese as verb* wider; ähnlich kann man im vorliegenden Kontext der ›Dialekt‹-T-Shirts wohl von einer doppelten ›Dialekt‹-*Realisierung* im Sinne einer verinnerlichenden und veräußerlichenden Wirkrichtung sprechen.

Um dieses selbstreflexive Sprachhandeln linguistisch operationalisierbar zu machen, wurden im Laufe der Zeit verschiedene Modelle entwickelt. Für die Analyse der ›Dialekt‹-T-Shirts wurde Spitzmüllers

---

6 Siehe z. B. den Facebook-Kommentar: »Und iatz war's Nu grecht wenn's wos auf tirolarisch mochts [...]« (»Und jetzt wäre es noch recht, wenn ihr etwas auf Tirolerisch macht [...]«) (Facebook-Seite *Gsheat* 2022) oder die auf einem T-Shirt abgedruckte Aufforderung »Ned auf Hochdeitsch auredn!« (›Nicht auf Hochdeutsch anreden!«) (*Gscheade Leibal* 2022).

(2013, 2015) Modell der metapragmatischen Positionierung herangezogen, welches das *stance triangle* von Du Bois (2007) auf Sprachgebrauch spezifiziert und um ein Dreieck der sozialen Registrierung (Agha 2006, 2007) erweitert (vgl. Abbildung 1):



**Abb. 1:** Modell der metapragmatischen Positionierung (Spitzmüller 2022: 279; nach Spitzmüller 2013: 273)

John Du Bois (2007) lieferte mit seinem *stance triangle* ein besonders einleuchtendes Modell zur (linguistischen) Beschreibung sozialer Positionierungshandlungen: Indem es den komplexen Akt des *Stancetaking* auf seine grundlegenden Elemente herunterbricht, soll es eine universelle Interpretationsschablone (für involvierte soziale Akteur:innen und Linguist:innen gleichermaßen) darstellen (vgl. etwa Du Bois 2007: 139, 141). Von Vorgängermodellen hebt sich das *stance triangle* dabei insofern ab, als es zuvor als distinkte *Stance*-Kategorien konzipierte Funktionen wie *evaluation*, *positioning* und *alignment* nun als verschiedene Facetten betrachtet, die jedem einzelnen *Stancetaking*-Akt innewohnen: Akteur:innen [1] bewerten ein Objekt und [2] positionieren sich dadurch ihm gegenüber auf eine bestimmte Weise. Durch die ent-

sprechenden Bewertungen des Objekts [3] richten sie sich gleichzeitig auch zueinander aus (vgl. das linke Dreieck in Abbildung 1):

Stance is a public act by a social actor, achieved dialogically through overt communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), and aligning with other subjects, with respect to any salient dimension of the sociocultural field. (Du Bois 2007: 163)

In der Ich-Perspektive der jeweiligen *Stancetaker* ausgedrückt, lässt sich diese Definition auch folgendermaßen reformulieren: »I evaluate something, and thereby position myself, and thereby align with you« (Du Bois 2007: 163; Hervorhebung i. O.).

Setze man nun Sprachgebrauch an die Stelle des zu bewertenden Objekts, argumentiert Spitzmüller, so seien zusätzlich auch entsprechende indexikalische Verknüpfungen eines sozialen Registers in den Positionierungsprozess eingebunden: Hier bezieht er sich auf Asif Agha (2006, 2007) Weiterentwicklung und Fixierung des soziolinguistischen Register-Konzepts als

a cultural model of action

- (a) which links speech repertoires to stereotypic indexical values
- (b) is performable through utterances (yields enactable personae / relationships)
- (c) is recognized by a sociohistorical population (Agha 2007: 81).

Nach dieser Definition sind Register also »cultural-internal models of personhood linked to speech forms« (Agha 2007: 135) oder – etwas anders ausgedrückt – »kulturell verankerte Ethnokonzeppte, die sprachliche Formen mit Personen- und Handlungstypen verbinden« (Spitzmüller 2013: 267).

Ebenfalls triadisch modelliert, wird diese indexikalische Verknüpfung nun mit dem *stance triangle* verschränkt: Zwei oder mehr Akteur:innen können sich demnach mittels Sprachgebrauchs zu einem bestimmten Sprachgebrauch positionieren. Aufgrund der metapragmatischen Funktion von Sprache (vgl. Silverstein 1993) kann dies nicht nur inhaltlich, sondern auch durch die Art und Weise des Sprechens selbst –

in der Praktizierung eines Sprachgebrauchs – geschehen. Da diese Selbst- und Fremdpositionierungen entlang (nicht) gewählter Sprachformen in indexikalischen Verknüpfungsprozessen gründen (vgl. Spitzmüller 2015: 129), indiziert ein bestimmter Sprachgebrauch im Sinne eines sozialen Registers (Agha 2006, 2007) zusätzlich die mit ihm verbundenen Personen- und Handlungstypen. Umgekehrt spielen sowohl explizite metapragmatische Bewertungen als auch die implizitere Positionierung durch Praktizierung wichtige Rollen im längerfristigen Registrierungsprozess von Sprachformen, indem sie etwa mit ›Dialekt‹ in Verbindung gebrachte indexikalische Bedeutungen reaktualisieren oder sie Schritt für Schritt verschieben. Dieser prozesshafte und dynamische Charakter von sozialen Registern soll durch die gestrichelten Verbindungslinien aufseiten des ›Register-Dreiecks‹ ausgedrückt werden (vgl. Spitzmüller 2013: 273).

In der Praktizierung eines Sprachgebrauchs lässt sich dieser schließlich auch sehr differenziert bewerten. Akteur:innen können

versuchen, wie eine bestimmte (imaginierte) Gruppe zu klingen oder gerade ganz anders, um sich ihr gegenüber zu positionieren. Sie können weiterhin versuchen, als ›authentische‹ So-und-So-Sprecher zu erscheinen oder durch Verfremdung eine andere, vielleicht kritische, vielleicht überlegene Position gegenüber So-und-So-Sprechern zu markieren. Schließlich können sie versuchen, sich als legitime So-und-So-Sprecher darzustellen oder anderen diesen Status abzusprechen [...] (Spitzmüller 2013: 271–272).

Mit diesen Ebenen bezieht sich Spitzmüller auf Bucholtz' & Halls (2006: 382–387) *tactics of intersubjectivity*, die sich in einem Raum aus drei verschiedenen Gegensatzpaaren bewegen: *Adequation* und *distinction* zielen auf die Herstellung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden, während sich *authentication* und *denaturalization* auf ›Echtheit‹ bzw. bewusste ›Verfremdung‹ und ›Künstlichkeit‹ des (Sprach-)Handelns beziehen. Das dritte Paar, *authorization* und *illegitimation*, beschreibt schließlich den Versuch, sich oder andere durch eine bestimmte Form der Sprachpraxis zu (de-)legitimieren (vgl. Bucholtz & Hall 2006: 383).

## 4 Empirische Analyse: Der Webshop *Gscheade Leibal*

Um diesen »komplexe[n] Positionierungsprozess über verschiedene Ebenen« (Spitzmüller 2013: 273) zu entwirren, wurden der empirischen Untersuchung vier Analysefragen vorangestellt, welche die einzelnen Schritte in unterschiedlicher Gewichtung leiteten:

- [1] Welche Personen- und Handlungstypen (Agha 2006, 2007) werden mit ›dialektalem‹ Sprachgebrauch verknüpft?
- [2] Welche ›dialektalen‹ Sprachformen/-merkmale (*Embleme*) (Agha 2006, 2007) werden mit den entsprechenden Personen- und Handlungstypen verknüpft? Gibt es Merkmale, die besonders salient sind?
- [3] Auf welche Weise werden die ›dialektalen‹ Sprachformen mit scheinbar zugehörigen Personen- und Handlungstypen verknüpft?
- [4] Welche metapragmatischen Positionierungen (Spitzmüller 2013, 2015) hinsichtlich ›dialektaler‹ Sprachformen lassen sich im Kontext der ›Dialekt‹-T-Shirts beobachten?

### 4.1 Daten und Methoden

Als Untersuchungsobjekt wurde der österreichische Onlineshop *Gscheade Leibal* ausgewählt, da er mit 363 angebotenen Motiven und über 118.000 Likes auf Facebook<sup>7</sup> der wohl größte und bekannteste Anbieter von ›Dialekt‹-Kleidung in Österreich ist. Bei seiner Gründung im Jahr 2010 war er zudem einer der ersten Webshops, welche ›Dialekt‹-Motive auf T-Shirts druckten und verkauften, womit er eine wichtige Vorreiterrolle für zahlreiche nachfolgende Anbieter eingenommen haben dürfte. Seit einem großen Relaunch der Website im Jahr 2016 präsentiert sich der Shop betont modern und aufgeräumt – in der Farbgestaltung dominiert etwa auffälliges Rot/Pink, das mit verschiedenen serifenlosen Schriftarten (u. a. *Open Sans* und *Lucida Grande*) verknüpft wird. In seiner ironischen Selbstpräsentation und

---

<sup>7</sup> Stand: 08.03.2022.

mit seinen humoristischen Motiven scheint der Webshop jedenfalls in Teilen der österreichischen Bevölkerung auf große Resonanz zu stoßen: Laut einem Artikel der Kronen Zeitung ging der Shop seit Mitte 2015 regelrecht »durch die Decke« (Jus 2016), nach eigenen Angaben wurden bereits »mehr als 100.000 Gscheade Leibal quer durch die Welt verschickt« (Gscheade Leibal 2022).

Dabei kommt es auf den ersten Blick zu keiner näheren lokalen Eingrenzung des dargestellten ›Dialekts‹ – lediglich »typisch österreichisch« (Gscheade Leibal 2022) sollen die angebotenen Sprachformen sein. Die Tatsache, dass in der unmittelbaren textlichen Nachbarschaft mit »Hawara« und »leiwaund« zwei markante Embleme eines gemeinhin als ›Wienerisch‹ oder ›Ostösterreichisch‹ bezeichneten Registers zu finden sind (Gscheade Leibal 2022), lässt aber auf eine entsprechende Fokussierung schließen. Dieser Eindruck wird durch den bereits erwähnten Zeitungsartikel bestärkt, in dem die Inhaberin des Webshops als »Wienerin« vorgestellt und weiters damit zitiert wird, dass »neben dem Wiener-Dialekt [...] auch der Tiroler-Slang zukünftig verstärkt berücksichtigt werden« solle (Jus 2016).

Direkten Kundenkontakt sucht und findet der Webshop v. a. auf zugehörigen Facebook- sowie Instagram-Seiten, wo sich ein teils sehr reger Austausch zwischen Hersteller:innen und (potenziellen) Käufer:innen beobachten lässt. Zusätzlich wird mithilfe eines Newsletters über Neuigkeiten und Aktuelles wie Rabattaktionen informiert, falls der:die neugierige Kund:in auf der Homepage des Webshops eine E-Mail-Adresse hinterlässt.

Insgesamt ergab sich damit für die Analyse ein sehr heterogen zusammengesetztes Datenkorpus aus T-Shirt-Motiven, Website- und Newsletter-Texten sowie Social-Media-Beiträgen:

- (1) 363 T-Shirt-Motive (Stand: 05.03.2022)
  - Kombinationsmotive zusammengefasst: 350 Motive (K1)
  - um Motivvarianten (z. B. weiblich/männlich) bereinigt: 265 Motive (K1')
  - als ›Bestseller‹ und ›Design-Bestseller‹ angebotene Motive: 58 Motive (K2)



- (2) Website (Stand: 07.03.2022) und Newsletter
  - Website in 38 Screenshots
  - 25 E-Mail-Newsletter (29.12.2020 – 04.03.2022)
- (3) Facebook-Seite ›Gscheade Leibak‹ (Stand: 08.03.2022)
  - drei Beiträge mit besonders großem User-Engagement<sup>8</sup> (18.02.2018, 26.10.2021, 21.02.2022)

Die mehrstufige Analyse bestand schließlich aus einem produktzentrierten Teil und einem Teil, in dem tatsächlich beobachtbare metapragmatische Positionierungen im Fokus standen:

- Bestandsaufnahme (alle Motive)
  - Multimodale Motivanalyse (zwei Motive)
  - Metapragmatische Analyse der Website
  - Metapragmatische Analyse der Facebook-Beiträge
- } produktzentriert  
 } in actu

Im ersten Teil sollten mit ›dialektalem‹ Sprachgebrauch verknüpfte Personen- und Handlungstypen ausfindig gemacht werden. Dazu wurden die T-Shirt-Motive der *Gsheaden Leibal* als multimodale Zeichenkomplexe betrachtet, wobei der Begriff der *Multimodalität* hier im Sinne von Kress (2011) weniger als ein für sich stehendes theoretisches Werkzeug, denn als grundlegende Eigenschaft des Untersuchungsfeldes aufgefasst wurde (vgl. Kress 2011: 241–243): Aus dieser Perspektive betrachtet, funktioniert Sprache als eine von vielen *Ressourcen*, mit denen soziale Gruppen Bedeutung herstellen. Zwar stehen diese einzelnen Ressourcen in einer engen Wechselwirkung zueinander, dabei seien sie aber »nevertheless distinct resources for *making meaning*« (Kress 2011: 242; Hervorhebung i. O.), die in Bezug auf ihr semiotisches Potenzial als gleichwertig behandelt werden müssen: »In a fully fledged approach [der Multimodalität, Anm.], all modes are potentially of equal *semiotic standing*; there is no assumption of this mode here being marginal or that mode there merely serving to embellish« (Bezemer & Kress 2015: 15; Hervorhebung i. O.).

---

<sup>8</sup> Facebook-Engagement: Likes, Reaktionen, *shares* und Kommentare.

Zentrale Analyseeinheiten der multimodalen Untersuchung sind demnach *Zeichen (signs)*, die in verschiedenen *modes* – kombiniert oder einzeln – materialisiert werden. Je nachdem, welche Abgrenzungskriterien angelegt werden, lassen sich etwa *modes* wie *Text* (als niedergeschriebene Sprache), *Bild*, *Layout* und *gesprochene Sprache* unterscheiden, die jeweils eigene, materiell bedingte *Affordanzen* in die Semiose einbringen.

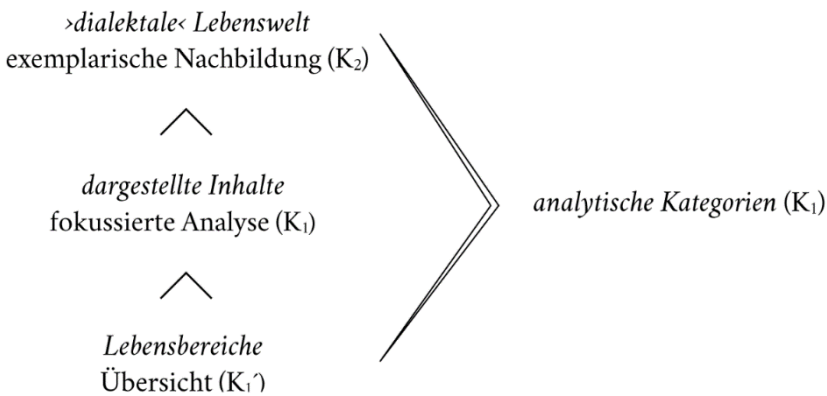
Die multimodale Motivanalyse umfasste zwei Teilschritte: Während einer ersten eher quantitativ orientierten Bestandsaufnahme sollte die *social persona* des ›Dialekt-Sprechers‹ bzw. der ›Dialekt-Sprecherin‹ freigelegt werden, wie sie in den Motiven evoziert und *realisiert* wird: Welche Personenmerkmale und Handlungsformen werden mit ›Dialekt‹-Gebrauch auf welche Weise (implizit oder explizit metapragmatisch) und wie häufig verknüpft? Welche Folgerungen bzw. Muster lassen sich aus den Beobachtungen ableiten?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden sämtliche Motive der *Gscheaden Leibal* als Bilddateien in das Analysetool MAXQDA eingespeist und in verschiedenen Zusammenstellungen als Datensets abgespeichert. Anschließend wurden die einzelnen Motive untersucht und ihrem Inhalt entsprechend mit unterschiedlichen *Tags* markiert. Diese *Tags* beinhalteten sowohl theoretisch informierte analytische Kategorien als auch *Ethnokategorien* im Sinne von diskursiv hergestellten und verbreiteten Alltagskonzepten, die das soziale Zusammenleben bestimmen. Während die *analytischen Kategorien* (u. a. ›Intertextualität‹, ›explizit metapragmatisch‹ und ›characterological figure / Ikone‹) auf alle Motive angewandt wurden, um etwa Bezüge zu populären Serien und Filmen aufzuspüren, wurden die Ethnokategorien ›Lebensbereiche‹ und ›Praktiken‹<sup>9</sup> in einem mehrstufigen Verfahren eingesetzt, um die evozierten Personen- und Handlungstypen zu ermitteln und die darge-

---

<sup>9</sup> Beim Durchschauen des Korpus stößt man auf derart viele Darstellungen von ›Essen & Trinken‹ und ›Schimpfen & Jammern‹, dass diese Kategorien – als augenscheinlich zentrale Bestandteile der ›Lebenswelt‹ von ›Dialekt-Sprecher:innen‹ – bereits von Beginn an berücksichtigt wurden.

stellte ›dialektale‹ Lebenswelt exemplarisch nachzubilden (vgl. Abbildung 2).



**Abb. 2:** Analysestufen für die Bestandsaufnahme verknüpfter Personen- und Handlungstypen

Um einen tieferen Einblick in die Funktionsweisen der Text-Bild-Verknüpfungen zu erlangen, wurden anschließend zwei ausgewählte ›Bestseller‹-Motive einer detaillierten multimodalen Untersuchung unterzogen, wofür Analysekategorien von Caldwell (2017) und Kress & van Leeuwen (2006) übernommen und zum Teil adaptiert<sup>10</sup> wurden. Auf eines dieser Motive (›Jo glei‹) wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

Nachdem der erste Teil der Analyse also produktzentriert multimodale T-Shirt-Motive in den Blick nahm und diese als Angebote zur metapragmatischen Positionierung verstand, sollte der zweite Teil der Frage nachgehen, ob und wie solche Positionierungen tatsächlich stattfinden. Damit wurden die handelnden Akteur:innen (Hersteller:innen und Käufer:innen) und deren beobachtbare Verhaltensweisen in den Fokus gerückt, um metapragmatische Positionierungen in actu aufzu-

<sup>10</sup> Caldwell's (2017) *Taxonomie des printed t-shirt (label, icon, projection)* wurde etwa um die Kategorie *text* erweitert.

spüren. Da der Akt des T-Shirt-Tragens als zentrale Form der meta-pragmatischen Positionierung im Rahmen der Analyse nicht direkt erfasst werden konnte, musste ein kleiner Umweg über andere Schauplätze der sprachideologischen Bewertung eingelegt werden: So wurden stattdessen Hersteller:innen-Texte auf der Website und in Newslettern sowie Bewertungen und Kommentare von (potenziellen) Käufer:innen analysiert. Durch eine solche akteur:innenorientierte Ergänzung zu Schritt 1 sollten schließlich auch mögliche offen gebliebene Fragen beantwortet werden. Hierbei wurde das Modell der meta-pragmatischen Positionierung (vgl. Spitzmüller 2013, 2015) als zentrale Orientierungshilfe verwendet, entlang derer konkrete Äußerungen und ›Dialekt‹-Bewertungen von Hersteller:innen und Käufer:innen beschrieben und interpretiert werden konnten.

Die auf diesen Grundlagen herausgearbeiteten Erkenntnisse sollen im Folgenden anhand eines Beispiels veranschaulicht werden.

#### 4.2 Ergebnisse: »Textiles Vokabellernen«?

»T-Shirts are cheap and people know what to do with them« (Johnstone 2013: 179): So fasst Johnstone kurz und prägnant den konkreten *commodity context* für die *Pittsburghese shirts* zusammen. Er trifft genauso auf die *Gsheaden Leibal* zu: Der Webshop nutzt nämlich das Angebot des deutschen Unternehmens *Spreadshirt*, das im Jahr 2002 gegründet wurde und mit über 5,5 Millionen bedruckten Produkten und 110 Millionen Euro Umsatz laut eigenen Angaben »zu den weltweit führenden E-Commerce-Plattformen für den On-Demand-Druck von Kleidung und Accessoires« zählt (Spreadshirt 2022). Dafür stellt die Plattform einerseits einen eigenen Marktplatz für Endkund:innen bereit, sie bietet aber auch Kooperationen in sogenannten »Spreadshops« an, wo Kund:innen selbstgestaltete Designs verkaufen können. *Spreadshirt* übernimmt hierbei sämtliche Funktionen und Kosten der Produktion und des Versands. Die sogenannten »Shoppartner« verdienen vorwiegend an ihren selbstgestalteten Designs, indem sie von *Spreadshirt* einen entsprechenden Anteil des jeweiligen Gesamtver-

kaufpreises ausbezahlt bekommen (Spreadshirt 2022). Gut fassbar wird dieses Geschäftsmodell anhand eines konkreten Beispiels: Ein schwarzes »Männer Premium T-Shirt« mit weißem Aufdruck kostete im Webshop *Gscheade Leibal* im Jahr 2022 24,99 Euro (zzgl. österreichweiter Versandkosten von 3,99 Euro) (Gscheade Leibal 2022). Unbedruckt bot *Spreadshirt* ein solches T-Shirt um 15,99 Euro an, die Differenz zum Endpreis eines ›Dialekt‹-T-Shirts ergibt sich aus 6,00 Euro Druckkosten und dem für die »Shoppartner« zentralen »Designpreis« von ca. 3,00 Euro (Spreadshirt 2022). Die angebotenen ›dialektalen‹ Motive generieren somit einen konkreten Mehrwert, von dem die Verkäufer:innen profitieren – und das dank digitaler Designtools und mangels Verkaufs- und Lagerflächen praktisch ohne anfallende Kosten. Ökonomisch sinnvoll wird eine solche Wertschöpfungskette aber auch nur bei entsprechend billiger, massenhafter Textilproduktion und kostengünstigen Reproduktionstechniken: Im Fall der *Gsheaden Leibal* bzw. *Spreadshirt* wird hier vorwiegend mit dem *Digitalen Direktdruck* gearbeitet (Spreadshirt 2022).

Kostengünstige (Re-)Produktionstechniken allein reichen allerdings noch nicht aus, um die ›Dialekt‹-T-Shirts zu einer profitablen Ware zu machen – wenn potenzielle Kund:innen keinen besonderen Wert darin erkennen, wird sie auch der kleinste Preis nicht überzeugen. Das Tragen von bedruckten T-Shirts muss demnach als soziale Praxis etabliert sein, damit Käufer:innen die Kleidungsstücke und ihre Botschaften im ›richtigen‹ Sinn deuten können (vgl. Johnstone 2009: 165). Vom gesellschaftlich verbreiteten Wissen um die ›richtige‹ Interpretation von T-Shirt-Texten zeugen etwa einschlägige Zeitungsartikel, in denen das Tragen entsprechender T-Shirts als soziale Praxis diskursiv verhandelt wird: Unter Titeln wie »Ihr Brustprint schreit mich an« (Kedves 2017, *Süddeutsche Zeitung*) oder »Kleidung mit Meinung: Wenn Mode zum Medium wird« (Pfligl & Zelenko 2016, *Kurier*) finden sich metapragmatische Auseinandersetzungen, teilweise mit expliziter Bezugnahme auf linguistische Konzepte wie die *Sprechakttheorie* (vgl. Kedves 2017). Die Autor:innen äußern darin zentrale Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten und geben diese an die Öffentlichkeit weiter. Neben

diversen Beiträgen in Mode- und Lifestyle-Zeitschriften<sup>11</sup> nehmen solche Zeitungsartikel somit eine wichtige Rolle in der Zirkulation eines spezifischen Produktwissens ein, indem sie beschreiben, von welchen Personen und in welchen Situationen bedruckte T-Shirts getragen werden (können).

Zu diesem gesellschaftlich verbreiteten Wissen über T-Shirt-Texte gesellt sich bei den *Gsheaden Leibal* ein häufig wiederkehrendes Motiv, welches sich hinter dem Slogan des »Textilen Vokabellernens« verbirgt: Mit diesen Worten formulierte die Shop-Gründerin ihre Verkaufsmotivation im bereits erwähnten Interview in der Kronen Zeitung (Jus 2016). Das (ironische) Bildungsangebot des »Vokabellehrens/-lernens« klingt dabei zunächst wie eine sehr offene Form der Weitergabe von »Dialekt«-Kompetenz, es zeigt in seinen konkreten Erscheinungsformen auf verschiedenen Ebenen des Korpus (vgl. Abschnitt 4.1) aber schließlich tieferliegende Motivationen auf. So enthält die Subpage »Über uns« – als zentraler Ort der Selbstpräsentation – etwa folgenden Satz:

Was zu dieser Zeit als Hobby begann wurde schon bald zu dem was nun als »Gscheade Leibak« bekannt ist – **mit dem Ziel modernes und trendiges Design gemeinsam mit typischen österreichischen Begriffen und Sprüchen zu kombinieren um somit leiwaunde [tolle] regionale Ausdrücke wieder vermehrt unter d’Leit [die Menschen] zu bringen**, ohne dabei die Qualität des Produkts aus den Augen zu verlieren.

(»Übersetzungen« in Klammern i. O.; eigene Hervorhebung)

Der Teilsatz hinter dem Gedankenstrich transportiert die Leitidee des Webshops und damit auch zentrale Vorstellungen zum Thema »Sprache«. Die Betreiber:innen bewerten eine Sprachform, die anhand der Adjektive »regional« und »österreichisch« diatopisch bestimmt ist, als »leiwaund [toll]«. Gleichzeitig beinhaltet diese Einschätzung ein nicht zu vernachlässigendes diachrones Moment, wenn es das erklärte Ziel ist, diese Sprachformen »**wieder vermehrt** unter d’Leit [die Menschen]

---

11 Siehe etwa *miss*, März 2017: <https://www.instagram.com/p/BRaTRR7ARK8> (Abruf: 29.03.2024).

zu bringen« (eigene Hervorhebung). Diese Doppelung evoziert schließlich den Personentypus des ›typischen Österreicher‹ bzw. der ›typischen Österreicherin‹, der bzw. die ›ursprünglich« »leiwaunde regionale Ausdrücke« verwendet(e). Indem die Betreiber:innen diese Bewertung vornehmen und dabei selbst – zumindest teilweise – ›Dialekt‹ praktizieren, positionieren sie sich als solche ›typischen Österreicher:innen‹ und als ›Sprachbewahrer:innen‹, was – von einer anderen sprachideologischen Warte aus betrachtet – wiederum als ›Sprachkonservatismus‹ ausgelegt werden könnte. Diesem Verdacht treten die Betreiber:innen allerdings schon vorbeugend entgegen, indem sie eine zweite Positionierungsebene einführen, auf der sie sich ›modern‹, ›trendig‹ und betont ›kaufmännisch‹ präsentieren (s. o.). Aus dieser Perspektive der Abmilderung sind wohl schließlich auch die allorts eingearbeiteten ironischen Komponenten zu betrachten.

Sieht man sich frühere Website-Versionen an, erscheint das Motiv der ›Sprachbewahrung‹ sogar noch expliziter und ohne jegliche Abschwächung:

Eines muss man der österreichischen Sprache lassen – sie kann für Zuagraste [Fremde] durchaus unterhaltsam sein. **Leider wird sie nur mehr alle heilign Zeiten [selten] benutzt und genau darum bringen wir ein paar Grundbegriffe der vielfältigen, österreichischen Dialektwelt aufs T-Shirt [...].**

(Version vom 05.01.2019 via *Wayback Machine*;<sup>12</sup> ›Übersetzungen‹ in Klammern i. O.; eigene Hervorhebung)

Abgesehen davon, dass hier eine eigenständige »österreichische Sprache« mit einer ganzen »Dialektwelt« aufgerufen wird, bekommt der:die ›Nicht-Österreicher:in‹ als Positionierungsgegenüber nun einen konkreten Namen: »Zuagrasta«. Eine solche Bezeichnung samt ›Übersetzung‹ als »Fremder« macht die ›Verwurzelung am Ort‹ als notwendige Voraussetzung für ›authentische Dialekt-Sprecher:innen‹ explizit. Die Idee des *Folklorismus* (vgl. Bendix 1988) welche ›alte‹, örtlich ›verwurzelte‹ Praktiken als am ›authentischsten‹ bewertet, liegt

---

12 <https://archive.org/web> (Abruf: 29.03.2024).

demnach beiden Begrüßungsvarianten zugrunde und fällt dort mit der Beobachtung zusammen, dass solche ›alten‹ Sprachformen »leider« immer seltener zu hören seien. Diese Sichtweise findet sich z. B. auch in einem der Kund:innen-Feedbacks auf der Website:

A Supa Idee von Eich. Hob grod a Leibal fiarn Nochbar zum 60. bestöht. Is guat daß sowos wie a Mundort no gibt. Und wonns nur auf an Leibal steht. Mochts weida so und losts eich no gscheide Spruch eifoin.

(Feedback aus dem Jahr 2016)

Der Kunde praktiziert nicht nur ›Dialekt‹, er evaluiert ihn auch explizit und zeichnet dabei ein ähnliches Bild wie die Hersteller:innen in ihrer Selbstpräsentation. Die von ihm als »Mundart« bezeichnete Sprachform wird in einem diachronen Vergleichsrahmen positiv bewertet: »Is guat daß sowos wie a Mundort no gibt« (›Ist gut, dass es sowas wie eine Mundart noch gibt‹). Das Adverb »no«/›noch‹ verweist hier einerseits auf einen bereits länger andauernden Zustand – womit ›Dialekt‹ bzw. ›Mundart‹ als ›alte‹ und folglich ›authentische‹ soziale Praxis eingestuft wird. Gleichzeitig transportiert es jedoch die latente Befürchtung, dass diese Praxis in naher Zukunft verschwinden könnte – was wiederum entsprechende Aktionen der ›Sprachbewahrung‹ legitimiert. Somit unterstützt der Kunde auch ausdrücklich das Grundkonzept der *Gsheaden Leibal* (»A Supa Idee von Eich« [›Eine super Idee von euch‹], »Mochts weida so [...]« [›Macht weiter so [...]‹]) und synchronisiert seinen Standpunkt mit jenem der Hersteller:innen: Er evaluiert ›Dialekt‹ als ›alte‹ und ›authentische‹, aber im Verschwinden begriffene soziale Praxis, die es zu ›bewahren‹ gelte.

Das Motiv des ›Textilen Vokabellernens/-lehrens‹ ist schließlich nicht nur in Vorstellungstexten und Kund:innen-Feedbacks, sondern auch auf einigen T-Shirt-Aufdrucken zu finden (vgl. Abbildung 3).





**Abb. 3:** Genre ›Wörterbuch(-parodie)‹

Das Motiv zeigt eine ›Erklärung‹ der ›Dialekt‹-Wendung »Jo glei« als zweifache ›Übersetzung‹, die formale und inhaltliche Elemente der Genres ›Wörterbucheintrag‹ und ›Wörterbuchparodie‹ zitiert. Mit der nachgeahmten ›Wissenschaftlichkeit‹ des ›Eintrags‹ geht eine weitreichende Generalisierung einher, welche anhand des generischen (maskulinen) Singulars eine klar abgrenzbare kulturelle Entität konstruiert (»Der Österreicher«) und dieser zugleich eine typische ›dialektale‹ Ausdrucksweise in den Mund legt. Hier kristallisiert sich also bereits eine zentrale Aussage des Motivs heraus: ›Alle Österreicher ticken und reden gleich.‹ So kommt es schließlich auch zur metapragmatischen Gegenüberstellung zweier ›distinkter‹ Sprachformen – ›Dialekt‹ vs. ›Hochsprache‹. Indem suggeriert wird, dass für die Herstellung funktionierender Kommunikationssituationen sprachliche Vermittlungen notwendig seien, werden sie gleichsam als voneinander unabhängige ›Sprachen‹ präsentiert. Interessanterweise scheint das Erfordernis der ›Übersetzung‹ aber nur für die Zielrichtung ›Hochsprache‹ zu gelten, sodass ›der Dialekt‹ sich wie eine ›Geheimsprache‹ darstellt, die nur ›Eingeweihte‹ verstehen.

Im Sinne eines Zusammenspiels verschiedener *Stimmen* (Bakhtin 1984) geht mit dem Gebrauch des ›Hochdeutschen‹ dann offenbar auch eine Persönlichkeitsveränderung einher: ›Wenn der Österreicher ›Hochdeutsch‹ spricht, dann verstellt er sich, dann ist er nicht authentisch. Wenn er aber ›Dialekt‹ spricht, dann verwendet er die Sprache seiner Gefühle und Gedanken, dann ist er also authentisch.‹ Somit lassen sich in diesem Beispielmotiv einige metapragmatische Konzeptualisierungen beobachten, die auf dem Prinzip der Gegenüberstellung basieren: ›Äußere Wortbedeutung‹ und ›innerer Wortsinn‹, ›Vordergrund‹ (Oberfläche) und ›Hintergrund‹ sowie ›Aufgesetztheit‹ und ›Authentizität‹ werden als »Gemeintes« und »Gedachtes« auf ironische Weise gegeneinander ausgespielt: Letztendlich, so die Kernaussage, seien sowohl ›der Österreicher‹ als auch die von ihm gesprochene ›Sprache‹ ›für Außenstehende undurchschaubar‹. Zugleich verknüpft das explizit metapragmatische Motiv den Ausdruck »Jo glei« und somit ›Dialekt‹ aber auch fest mit einem ›österreichischen Wesen‹ [1] und setzt dieses mit einer scheinbar naturgegebenen Geisteshaltung (der ›Gemütlichkeit‹ und ›Grantigkeit‹) gleich [2], wodurch wiederum stereotype Vorstellungen von ›grantigen Österreicher:innen bzw. Wiener:innen‹ aufgerufen und verfestigt werden.

In diesen Kontext sind nun auch Facebook-Kommentare wie die folgenden einzuordnen, mit denen ›Österreicher:innen‹ ihre ›nicht-österreichischen‹ Facebook-Freund:innen unter dem geposteten Motiv »Jo glei« verlinken (vgl. Abbildung 4): Die initiativen Kommentare erinnern in ihren Formulierungen wohl nicht zufällig an das von den Hersteller:innen beschriebene Bestreben des ›textilen Vokabellehrens‹.





**Abb. 4:** Verlinkung von ›Nicht-Österreicher:innen‹

Wie aber v. a. die Reaktion im ersten Beispiel zeigt, wird den Verlinkten das ›Wissen‹ ungefragt auferlegt, was die Einseitigkeit des ›Lernprojekts‹ erkennbar werden lässt: »Soll ich Österreichisch [sic!] für dich lernen?«.

Hinter den vordergründig sehr offen wirkenden Angeboten zur Weitergabe von ›Dialekt‹-Kompetenz steht somit ein einmal mehr, einmal weniger explizit ausgesprochenes Motiv der ›Sprachbewahrung‹ und die Abgrenzung kompetenter ›Dialekt-Sprecher:innen‹ gegenüber ›Anderen‹. Geht man nun davon aus, dass expositorischen Texten wie dem ›Wörterbucheintrag‹ in der Regel eine zu behebende Wissensasymmetrie zugrunde liegt, so scheint hier das genaue Gegenteil der Fall zu sein: Nicht die Behebung, sondern die Hervorhebung von Wissensasymmetrien steht im Fokus, an die Stelle der Weitergabe von Wissen tritt eine Form der Selbstvergewisserung. Das Positionierungsgegenüber wird vor den Augen anderer Facebook-User:innen als der:die ›Andere‹ geoutet, welcher über keine ausreichende ›Dialekt‹-Kompetenz verfügt. In diesen ›Anderen‹ als vermeintlichen ›Nicht-Österreicher:innen‹ können sich User:innen dann selbst als ›echte Österreicher:innen‹ spiegeln, wenn sie ihr eigenes ›Sprachwissen‹ demonstrativ weitergeben.

## 5 Ausblick

Am eben vorgestellten Beispiel des ›Textilen Vokabellehrens/-lernens‹ offenbart sich also das eigentliche Movens des T-Shirt-(Ver-)Kaufs: Es geht wohl weniger um die faktische Weitergabe und Artikulation einzelner Begriffe oder Sprüche als um damit einhergehende metaprag-

matische Praktiken der sozialen Gruppenbildung und -erhaltung: Kund:innen können ›Dialekt‹-Motive erwerben, um sich mittels ihrer ausgestellten Affinität zu ›dialektalen‹ Sprachformen als ›Dialekt-Sprecher:innen‹, ›Österreicher:innen‹ etc. zu positionieren. Dies geschieht auf der Basis einer sozialen Registrierung, in der zumindest zwei (Sprach-)Gruppen – ›Dialekt‹ und ›Hochdeutsch‹ – erfasst und mit scheinbar zugehörigen Personen- und Verhaltenstypen verknüpft werden. Wie sich im Rahmen der Analyse herausstellte, wird die diatopisch bestimmte Basisebene der Registrierung (›authentische österreichische Identität‹) zusätzlich von konkreten Vorstellungen einer ›dialektal-österreichischen‹ Lebenswelt überlagert.

Häufig weisen die beobachteten Positionierungen ein ambivalentes Wesen auf: Hier ist etwa die Rollenhybridität der Hersteller:innen zu nennen, welche sich einerseits als ›seriöse Verkäufer:innen‹ und andererseits als ›Vertraute der Kund:innen‹ und als kompetente ›Dialekt-Sprecher:innen‹ positionieren. Aber auch die für den Webshop typische Verschmelzung von ›Modernität‹ und ›Traditionalität‹ spielt hier eine Rolle: Mit Ironie und Augenzwinkern schaffen die Akteur:innen eine Form der *distanzierten Nähe* (vgl. Francesconi 2005: 387), die sich z. B. auch im Ursprungsmotiv des Webshops (›I bin a Gstudiade« [etwa: ›Ich bin Akademikerin‹]) sehr gut widerspiegelt.

Das Beispiel des Webshops *Gscheade Leibal* zeigt demnach gut, wie mit den populären ›Dialekt-T-Shirts‹ zugleich komplexe sprachliche Selbst- und Fremdpositionierungen öffentlich zur Schau getragen werden und wie diese Produkte entsprechende soziale Registrierungen weiter vorantreiben. Diese Momentaufnahme kann in zukünftigen Forschungsarbeiten vielleicht als Grundlage herangezogen werden, um Registrierungsprozesse und Positionierungspraktiken auch diachron zu betrachten: Bezüglich der Frage, wann und wie eine Bedeutungsverlagerung von negativen ›dialektalen‹ Stereotypen hin zu positiv bewerteten Verknüpfungen stattgefunden haben könnte, erscheint etwa eine metapragmatische Analyse von einschlägig herausragenden Diskursmomenten als besonders aussichtsreich. Die Ergebnisse aus einer solchen Untersuchung könnten dazu beitragen, einen tieferen Einblick

in die Hintergründe und Funktionsweisen der Ware >Dialekt<(-T-Shirt) zu erhalten.

## Literatur

- Agha, Asif. 2006. Registers of language. In Alessandro Duranti (Hg.), *A companion to linguistic anthropology*, 23–45. Malden & Oxford: Blackwell.
- Agha, Asif. 2007. *Language and social relations* (The Social and Cultural Foundations of Language 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, Arjun. 1986. Commodities and the politics of value. In Arjun Appadurai (Hg.), *The social life of things: Commodities in cultural perspective*, 3–63. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Michail M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics* (Theory and History of Literature 8). Herausgegeben und übersetzt von Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bendix, Regina. 1988. Folklorism: The challenge of a concept. *International Folklore Review* 6. 5–15.
- Bezemer, Jeff & Gunther Kress. 2015. *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. 1977. The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)* 16(6). 645–668.
- Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of capital. In John G. Richardson (Hg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241–258. Westport: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre. 1993. The linguistic market. In Pierre Bourdieu, *Sociology in question*, 78–89. London: Sage.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2006. Language and identity. In Alessandro Duranti (Hg.), *A companion to linguistic anthropology*, 369–394. Malden & Oxford: Blackwell.
- Caldwell, David. 2016. But they didn't win the Super Bowl! Printed t-shirts as place/d resources. In Sue Nichols & Collette Snowden (Hgg.), *Languages and literacies as mobile and placed resources*, 10–29. London: Routledge.
- Caldwell, David. 2017. Printed t-shirts in the linguistic landscape: A reading from functional linguistics. *Linguistic Landscape* 3(2). 122–148.
- Coupland, Nikolas. 2010. Welsh linguistic landscapes 'from above' and 'from below'. In Adam Jaworski & Crispin Thurlow (Hgg.), *Semiotic landscapes: Language, image, space*, 77–101. London: Continuum.

- Du Bois, John W. 2007. The stance triangle. In Robert Englebretson (Hg.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*, 139–182. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Francesconi, Sabrina. 2005. The language of souvenirs: The use of humour in London T-shirts. *Textus* 18(2). 381–395.
- Grin, François. 2014. *50 years of economics in language policy: Critical assessment and priorities* (ELF [English as a Lingua Franca] Working Papers 13). Université de Genève.
- Heller, Monica. 2003. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(4). 473–492.
- Heller, Monica. 2010. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology* 39. 101–114.
- Heller, Monica & Alexandre Duchêne. 2016. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In Nikolas Coupland (Hg.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*, 139–156. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, Roman. 1979 [1960]. Linguistik und Poetik. In Elmar Holenstein & Tarcisius Schelbert (Hgg.), *Roman Jakobson: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*, 83–121. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Johnstone, Barbara. 2009. Pittsburghese shirts: Commodification and the enregisterment of an urban dialect. *American Speech* 84(2). 157–175.
- Johnstone, Barbara. 2013. *Speaking Pittsburghese: The story of a dialect* (Oxford Studies in Sociolinguistics). New York: Oxford University Press.
- Johnstone, Barbara, Daniel Baumgardt, Maeve Eberhardt & Scott Kiesling. 2015. *Pittsburgh speech and Pittsburghese* (Dialects of English 11). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Klosa-Kückelhaus, Annette & Lotta Stähr. 2020. T-Shirt lexicography. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America* 41(2). 93–113.
- Kress, Gunther. 2011. ‘Partnerships in research’: Multimodality and ethnography. *Qualitative Research* 11(3). 239–260.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. 2. Aufl. London & New York: Routledge.

- Niehaus, Konstantin. 2023. The temporality of commodified landscapes at events & local constructions of identity in Salzburg. *Linguistic Landscape* 9(4). 357–386.
- Reed, J. D. 1992. Hail to the T, the shirt that speaks volumes. *Smithsonian* 23(1). 96–102. [link.gale.com/apps/doc/A12092501/AONE?u=43wien&sid=bookmark-AONE&xid=6a6c366f](http://link.gale.com/apps/doc/A12092501/AONE?u=43wien&sid=bookmark-AONE&xid=6a6c366f) (Abruf: 29.03.2024).
- Rubdy, Rani & Peter K. W. Tan (Hgg.). 2008a. *Language as commodity: Global structures, local marketplaces*. London & New York: Continuum.
- Rubdy, Rani & Peter K. W. Tan. 2008b. Introduction. In Rani Rubdy & Peter K. W. Tan (Hgg.), *Language as commodity: Global structures, local marketplaces*, 1–15. London & New York: Continuum.
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In Paul R. Clyne, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (Hgg.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels including papers from the Conference of Non Slavic Languages of the USSR, 193–247*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, Michael. 1993. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In John A. Lucy (Hg.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, 33–58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung: Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung* 1(3). 263–287.
- Spitzmüller, Jürgen. 2015. Graphic variation and graphic ideologies: A metapragmatic approach. *Social Semiotics* 25(2). 126–141.
- Spitzmüller, Jürgen. 2022. *Soziolinguistik: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Staubach, Katharina. 2017. Multimodale Sehflächen lesen: Eine semiotische Analyse jugendlicher Bekleidung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 66(1). 31–58.
- Wahl, Sabine. 2020. »Iss was gscheit's!«: Formen und Funktionen von Dialekten in der Werbung. In Markus Hundt, Andrea Kleene, Albrecht Plewnia & Verena Sauer (Hgg.), *Regiolekte: Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*, 389–406. Tübingen: Narr.

## Quellen

### Websites

Webshop Gscheade Leibal: <https://www.gsheat.at>

(Screenshots vom 07.03.2022).

Frühere Website-Versionen via Wayback Machine: <https://archive.org/web>

Facebook-Seite: <https://www.facebook.com/gsheat>

(Screenshots vom 08.03.2022).

Spreadshirt: <https://www.spreadshirt.at> (Abruf: 07.03.2022).

### Zeitungsartikel

Jus. 2016. A wüde Henn! Wienerin startet mit »Gscheade Leibal« durch!  
*Krone.at* (1. März). <https://www.pressreader.com/austria/kronenzeitung-9gf1/20160301/282016146409458> (Abruf: 29.03.2024).

Kedves, Jan. 2017. Ihr Brustprint schreit mich an. *Süddeutsche.de* (4. Juni).  
<https://www.sueddeutsche.de/stil/t-shirts-ihr-brustprint-schreit-mich-an-1.3529799> (Abruf: 29.03.2024).

Pfligl, Julia & Maria Zelenko. 2016. Kleidung mit Meinung: Wenn Mode zum Medium wird. *Kurier.at* (5. Dezember). <https://kurier.at/style/kleidung-mit-meinung-wenn-mode-zum-medium-wird/234.278.419> (Abruf: 29.03.2024).

### Anhang: weitere Anbieter von »Dialekt«-Kleidung

*Lieble*: <https://lieble.at> (Abruf: 29.03.2024).

*kärntnerisch*: <https://www.kaerntnerisch.com> (Abruf: 29.03.2024).

*Kitsch Bitch*: <https://kbsstore.at/collections/kitsch-bitch-2>  
(Abruf: 29.03.2024).

*Servas Leiberl*: <https://servasleiberl.myspreadshop.at> (Abruf: 29.03.2024).



# Inwiefern drückt die Partikel *-Abil* im Türkischen eine Möglichkeit aus?

Muzaffer Malkoç\*

---

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 96 (2024): 63–76

## Abstract

*-Abil* is a complex particle used to form verbal compounds. In the compound, it changes the meaning of the main verb in various ways, so that the meaning of the sentence can be interpreted as ability, possibility and permission. The extent to which *-Abil* expresses a possibility depends entirely on the tense suffix. In this paper, we examined various *-Abil* sentences with the different tense suffixes and found that the meaning of possibility emerges from the tense suffix *-er*. Accordingly, a sentence such as *Erzurum'da yaz mavsiminde kar yağabilir* 'It may snow in Erzurum in summer' expresses a possibility, that is, it is possible for it to snow in Erzurum in summer. In contrast, a sentence like *Erzurum'da yaz mevsiminde kar yağabiliyor* 'It can snow in Erzurum in summer' should be interpreted as a fact, in other words, at some point or somewhere it is the case that it is snowing.

**Schlagwörter:** Bedeutung, Möglichkeit, Tempussuffix, Türkisch

---

\* Muzaffer Malkoç, Trakya Universität, muzaffer.malkoc@web.de

## 1 Einleitung und Fragestellung

Morphologisch betrachtet besteht die Partikel *-Abil*<sup>1</sup> aus der Zusammensetzung mit dem Konverb *-a/-e* und dem Stamm des Verbs *bilmek*. Dabei dient sie zur Bildung eines Verbalkompositums. In Verbalkomposita ändert *-Abil* die Bedeutung des Hauptverbs auf verschiedene Weise. In Bezug auf die Bedeutung der *-Abil* liest man in der Forschungsliteratur oft folgende Definition: »The suffixes which mark possibility and impossibility are the verbal suffixes *-(y)Abil* and *-(y)Ama* (the latter incorporating the negative marker *-mA*)« (Göksel & Kerslake 2005: 300). Diese Definition findet sich fast bei jeder semantischen Erklärung der *-Abil*, wobei keine Arbeit vorliegt, die eine befriedigende Lösung der Frage bietet, die wir zu beantworten haben, nämlich, ob *-Abil* als eine eigenständige Partikel tatsächlich eine Möglichkeit ausdrückt. Betrachtet man die von Kornfilt (1997: 374–375) angeführten Beispielsätze, so ist festzustellen, dass die Bedeutung der *-Abil*-Sätze nicht unbedingt als Möglichkeit interpretiert werden kann:

(1) *Oku-yabil-ir-im*

read-yAbil-AOR-1SG

›I can / am able to / am permitted to read;

it is possible that I might read‹

(2) *oku-yabi-iyor-um*

read-yAbil-PRÄS-1SG

›I am being able to read‹

Auffällig ist, dass die oben genannten Beispielsätze aus zwei unterschiedlichen Zeitformen bestehen, die mehrere klar voneinander unterscheidende semantische Eigenschaften aufweisen. Wenn man die einschlägige Literatur betrachtet, so sieht man, dass die Bedeutung von *-Abil*-Sätzen intuitiv angegeben wird, ohne die Bedeutung von Zeit-

---

1 Wenn der Hauptverbstamm auf einen Vokal endet, wird das Suffix *-Abil* mit *y* an das Hauptverb angehängt.

formen zu berücksichtigen. Auch die Autoren wie Gencan (1979), Göknel (2013) und Erguvanlı Taylan (2018) erklären die Semantik von *-Abil* durch die Angabe der Bedeutungsvarianten, die im Großen und Ganzen als *yeterlik* ›Fähigkeit‹, *izin* ›Erlaubnis‹, *olaslık* ›Möglichkeit‹ (vgl. Erguvanlı Taylan 2018: 7) beschrieben werden. Ein solcher Erklärungsansatz gibt allerdings keine zufriedenstellende universelle Antwort auf die Frage, ob *-Abil* eine Möglichkeit ausdrückt.

Bei der semantischen Betrachtung der *-Abil*-Sätze gehen wir einen ganz einfachen Weg und beziehen auch die Bedeutung von Tempussuffixen in unsere Analyse ein, weil das Tempus, wie in der Sprachwissenschaft bekannt ist, das dargestellte Ereignis zeitlich situiert und es im Hinblick auf seinen Geltungsanspruch bzw. seine Existenz in einer realen, möglichen oder irrealen Wirklichkeit spezifiziert:

Das Tempus des Satzes (Verbs) hilft – eventuell zusammen mit anderen Mitteln [...] – eine Zeit einzugrenzen oder festzulegen, zu der die im Restsatz ausgedrückte Proposition wahr sein muß (eine Zeit, die ein Wahrheitsintervall der Proposition darstellt), um den tempushaltigen Satz als Äußerung, relativ zu dem Kontext, in dem er verwendet wird, wahr zu machen. (Fabricius-Hansen 1991: 722)

In diesem Zusammenhang lässt sich die Frage stellen, die uns besonders für das Ziel der Arbeit interessiert, nämlich, welche Rolle die Zeitformen in den Beispielsätzen (1) und (2) in Bezug auf die Bedeutung der Möglichkeit spielen. Diese Frage wollen wir im Folgenden anhand verschiedener Beispielsätzen diskutieren und versuchen dabei zu klären, inwieweit die Bedeutung der *-Abil*-Sätze als Fähigkeit, Möglichkeit und Erlaubnis aufgefasst wird.

## **2 Zur Bedeutung von *-Abil***

Die Bedeutung von *-Abil* wird in der Forschungsliteratur nur am Rande behandelt. Es wird in den meisten in der Türkei erschienen Grammatiken betont, dass *-Abil* die Bedeutung von ›muktedir olmak‹ (›in der Lage sein‹, Ergin 2009: 388) hat. Diese Bedeutungsdefinition ist recht gut, aber mangelhaft für das Ziel unserer Untersuchung, weil

*-Abil* mit verschiedenen Tempussuffixen gebraucht wird, welche die Bedeutung des Satzes unterschiedlich modifizieren. Zur semantischen Analyse von *-Abil* betrachten wir vor allem folgende Beispielsätze, die unterschiedliche semantische Eigenschaften aufweisen. Auf diese Weise versuchen wir herauszustellen, wie *-Abil* die Bedeutung des Hauptverbs modifiziert und inwieweit *-Abil* die Möglichkeitsbedeutung angibt.

- (3) a. *Hakan gazete oku-yor.*

Hakan Zeitung les-PRÄS

›Hakan liest gerade die Zeitung‹

- b. *Hakan gazete okuyabiliyor.*

Hakan Zeitung oku-yabil-iyor

les-yAbil-PRÄS

›Hakan kann die Zeitung lesen‹.

- c. *Hakan gazete okuyabilir.*

oku-yabil-ir

les-yAbil-AOR

›Hakan kann die Zeitung lesen‹.

Vergleicht man die Sätze (3a), (3b) und (3c) miteinander, so enthalten alle zunächst einmal dieselbe Sachverhaltsbeschreibung (p) *Hakan'ın gazete okuması* ›Lesung der Zeitung durch Hakan‹; jedoch mit dem Unterschied, dass der Sachverhalt in (3b) und (3c) modalisiert dargestellt wird. Inwiefern das Prädikat in (3b) und (3c) modalisiert wird, werden wir im Verlauf des Artikels klären. Zuerst kommen wir zum Satz (3a), dessen Prädikat im Präsens steht. Wenn jemand einen Aussagesatz im Präsens äußert und sagt *Hakan gazete okuyor* ›Hakan liest gerade die Zeitung‹, dann äußert er einen Satz, von dessen Wahrheit er überzeugt ist. Das kann heißen, dass der vom Satz bezeichnete Sachverhalt zutrifft, ein Sachverhalt in der realen Welt ist.

Die Frage ist hier, welche Rolle die Zeitsuffixe bezüglich der Geltung der Handlung spielen. Dazu ist in (3a) vor allem die Bedeutung des Suffixes *-yor* zu betrachten. In der Grundbedeutung beschreibt das Präsenssuffix *-yor* eine Aktion, die sich während der Sprechzeit ereignet bzw. aktuell ist: »Präsens auf *iyor* drückt aus, daß E mit dem durch *şimdi* »jetzt« bestimmten S gleichzeitig stattfindet« (Johanson 1994: 247). Man kann mit dem Präsens nicht nur Gegenwärtiges, sondern je nach Redesituation auch Zukünftiges und Vergangenes ausdrücken (vgl. Johanson 1971: 82- 85). Grundsätzlich meint man aber damit Dinge, die zum jetzigen Zeitpunkt gültig sind. Dies heißt im Deutschen bei Dietrich (1992: 26)<sup>2</sup>, »daß der beschriebene Sachverhalt in dem Topik-Intervall<sup>3</sup> gilt, wahr ist oder wie immer man es benennen will, daß ein Sachverhalt zu einer Zeit der Fall ist«. Auf jeden Fall ist dies auch in (3b) ausgedrückt. Das bedeutet, dass der beschriebene Sachverhalt im referierten Zeitrahmen einen Platz einnimmt, d. h. also gilt. Dies lässt sich durch das folgende Beispiel veranschaulichen:

(4) *Raftan kalın bir kitap alıp okumaya başladı ve »Bak gördün mü, rahat okuyabiliyorum,« dedi.*

»Er nahm ein dickes Buch aus dem Regal, fing an, es zu lesen und sagte: »Sieh mal, ich kann bequem lesen«. (Elver 2011: 257, Übersetzung M. Malkoç)

Die Phrase *rahat okuyabiliyorum* im Satz beschreibt also die Proposition *meine bequeme Lesung*, die eindeutig in Hinsicht auf ihr Topik-Intervall gilt. Demnach ist durch den Satz ausgedrückt, dass innerhalb des Zeitrahmens, in dem der Sprecher lebt, in einem Zeitabschnitt um den Zeitpunkt der Äußerung herum und in der Realität, zu der auch der Äußerungsakt gehört, der Sachverhalt *meiner bequemen Lesung* stattfindet.

---

2 Dietrich erklärt im Deutschen mit dieser Aussage, wie man die faktischen Sätze von den modalisierten unterscheidet. Dabei zeigt er, wie die Sätze mit Möglichkeitsbedeutung aufgefasst werden sollen.

3 Ein individuelles Intervall, über das in einer Äußerung gesprochen wird, wird als »Topic-Zeit« bezeichnet (Klein 1994).

Die Frage ist nun, wie sich der Satz (3b) in der Bedeutung vom Satz (3a) unterscheidet. Wie oben erwähnt, unterscheidet sich (3b) von (3a) hinsichtlich der modalen Bedeutung<sup>4</sup>. Dies kann man so präzisieren: In (3b) hat Hakan eine Schule besucht und lesen gelernt. Jetzt zeigt er seine Lesefähigkeit. Dies ist nur eine der Lesarten, die in (3a) niemals möglich ist. Gemeinsam ist beiden, dass der beschriebene Sachverhalt einen Bezug zur Realität hat. Bei Dietrich (1992: 26) heißt dies, dass der »Sachverhalt zu einer Zeit der Fall ist«.

Nun kommen wir zu (3c). Anders als in (3a) und (3b) ist der Sachverhalt in (3c) beschrieben. Das Prädikat der Sätze (3a) und (3b) steht im Präsens, das eine wahre Handlung beschreibt, während es in (3c) im Aorist ist, der sich wesentlich vom Präsens auf *-yor* unterscheidet und in seiner Verwendung verschiedene Funktionen erfüllt. Zu seiner Bedeutung bemerkt Johanson (1994: 255): »Das *ir*-Präsens ist non prägnant. [...] Es ist nicht nur »generell«, sondern weitgehend modal, in dem es Neigung, Absicht, epistemische Möglichkeit usw. ausdrückt«. Demnach soll ein Satz, dessen Prädikat im Aorist konjugiert ist, wie

(5) *Hakan gazete ok-ur.*

Hakan Zeitung les-AOR

›Hakan kann die Zeitung lesen‹.

die Bedeutung der Möglichkeit ausdrücken. In der Linguistik ist schon lange bekannt, dass jede Möglichkeitsaussage auf gewisse Bedingungen rekurriert: »Sind keine angebbaren Bedingungen da, so ist es ohne Sinn, von Möglichkeit zu sprechen. Die Möglichkeit ist ein Zusammenstimmen mit Bedingungen« (Schneeberger 1952: 287). In diesem Sinne wird mit Satz (5) ausgedrückt, dass die Handlung *Lesung der Zeitung durch Hakan* nur unter einer bestimmten Bedingung stattfindet. Die Bedingung steht im Nebensatz, nämlich:

---

4 Bezüglich der modalen Bedeutung bemerkt Kratzer (1978: 110) den folgenden Absatz: »Modalwörter verlangen für ihre Interpretation in einer Situation einen Redehintergrund«.

(5) *Eğer gözlük takarsa, (Hakan gazete okur)*

Wenn Brille aufsetz-AOR-KOND

›Wenn er die Brille aufsetzt, (Hakan kann die Zeitung lesen)‹

Zur Realisierung des Sachverhalts fordert auch eine *-Abilir*-Äußerung wie (3c) eine Bedingung, die als nicht erfüllt zu betrachten ist. Das kann man so formulieren wie wenn Q, dann P.

(6) *Hakan gazete okuyabilir, eğer gözlük takarsa.*

Hakan Zeitung les-yAbil-AOR wenn Brille aufsetz-AOR-KOND

›Hakan kann die Zeitung lesen, wenn er die Brille aufsetzt‹.

Diese Bedingung ist hier als ein Redehintergrund<sup>5</sup> anzusehen, der Hakan ermöglicht, die ausgedrückte Proposition zu realisieren. Es wird aber über die Geltung des Sachverhalts nichts gesagt, ob die Proposition eintritt oder nicht. Die Geltung der Proposition ist unbestimmt, bzw. offen wie in (5) und (6).

Die Frage ist hier, was die Offenheit der Geltung einer Aussage bedeutet. Dazu bemerkt Dietrich, »daß die Geltung eines Sachverhalts unbestimmt ist, womit weder ausgeschlossen ist, daß er – nun auf der Äußerungsebene gesprochen – sich als Faktum der Bezugswelt herausstellt, noch, daß er sich als nicht faktisch erweist« (Dietrich 1992: 27). Dieser Aussage zufolge wird in (3c) ausgedrückt, dass offen ist, ob Hakan die Zeitung liest oder nicht. Dies wird bei Göksel & Kerlake wie folgt formuliert: »Statements with aorist marking simply assert that the possibility of something happening exists or does not exist, leaving the question of actualization open« (Göksel & Kerlake 2005: 301). Nämlich, der Sprecher legt sich in (3c) nicht darauf fest, dass P wahr ist. Es wird lediglich gesagt, dass in (3c) die Lesung einer Zeitung durch Hakan nicht als geltend ausgedrückt ist, sondern diverse Möglichkeiten:

---

5 Dietrich (1992: 42) bezeichnet »Redehintergründe« als »Voraussetzungen«.

(7) *Hakan gazete okuyabilir* ›Hakan kann die Zeitung lesen‹.

a. ... (*gözlüğü yanında*). (er hat seine Brille dabei)

In Hinblick darauf, dass er seine Brille dabei hat, ist es möglich, dass P.

b. ... (*annesi izin veriyor*). (seine Mutter erlaubt es ihm)

In Hinblick darauf, dass ihm seine Mutter erlaubt, ist es möglich, dass P.

c. ... (*okumayı öğrendi*). (er hat lesen gelernt)

In Hinblick darauf, dass er lesen gelernt hat, ist es möglich, dass P.

Diese möglichen Lesarten wollen wir im folgenden an authentischen Beispielsätzen vergleichend veranschaulichen, um den Unterschied zwischen *-Abilir* und *-Abiliyor* noch sichtbar zu machen.

### 3 Lesarten der *-Abil*-Sätze

(8) *İstanbul'a 26-28 Ocak'ta kar yağabilir*.

›Zwischen dem 26. und 28. Januar kann es in İstanbul schneien‹.  
(Yeniakit 2018, Übersetzung M. Malkoç)

Der Satz (8) drückt eine Vermutung des Sprechers aus und somit ist ein Fall subjektiv epistemischer Modalität, d. h. ein Fall, der sich nicht auf Fakten, sondern auf subjektive Informationen bezieht. Es wird dem Hörer nur mitgeteilt, dass der Schneefall zwischen dem 26. und 28. Januar möglich ist, bzw., dass der Sprecher die Geltung des Satzes für möglich hält. Anders interpretiert man im Unterschied zu (8) die Geltung des Satzes in (9).

(9) *İlçemize bir gece de yarım metre ya da bir metre kar yağabiliyor*.

›In unserem Landkreis kann in einer Nacht ein halber oder ein Meter Schnee fallen‹. (AA 2019b, Übersetzung M. Malkoç)



Der ausgedrückte Sachverhalt ereignet sich zwar nicht in der Topikzeit – da er ein Bericht ist –, ist aber eine Tatsache, da dem Berichterstatter bekannt ist, dass es zu einer bestimmten Zeit zumindest einmal geschneit hat. Aus dem Wissen oder der Information, die dem Bericht-erstatte in der Situation zur Verfügung steht, geht hervor, dass P. Die Bedeutung wäre im Sinne von ›hinsichtlich der Tatsache, die der Berichterstatter kennt, ist es der Fall, dass P‹ zu verstehen. In diesem Zusammenhang betrachten wir folgenden Text aus der Tageszeitung *Milli Gazete* (2020): Wenn man in der Zeitung eine Nachricht wie »Suudi Arabistan'a kar yağdı« (›In Saudi-Arabien hat es geschneit‹, *Milli Gazete* 2020, Übersetzung M. Malkoç) liest, nimmt man es als ein reales Ereignis wahr. Nach diesem Satz kann nicht ein *-Abilir*-Satz geäußert werden, sondern nur diesem Satz folgen *-yor*-Sätze wie *Dünyada iklim değişiyor. Suudi Arabistan'a bile kar yağabiliyor* (›Das Klima verändert sich in der Welt. Es kann sogar in Saudi-Arabien schneien‹), weil die geäußerte Proposition zu einer bestimmten Zeit der Fall und somit wahr ist.

Im Unterschied zu (8) wird in (9) eine Proposition ausgedrückt, relativ auf ein Zeitintervall bezogen und als faktisch dargestellt.

- (10) Anayasa Mahkemesinin 21 Ocak 2021 tarihli kararına göre [...] işveren çalışanların kurumsal e posta adreslerini denetleyebilir.

›Gemäß der Entscheidung des Verfassungsgerichts vom 21. Januar 2021 [...] dürfen Arbeitgeber die Firmen-E-Mail-Adressen von Arbeitnehmern prüfen‹. (İnciroğlu 2021, Übersetzung M. Malkoç)

Es handelt sich in diesem Satz um eine deontische Lesart, die lautet, dass dem Arbeitgeber erlaubt ist, die E-Mails der Arbeiter zu prüfen. Es ist aber darüber nichts gesagt, ob die E-Mails geprüft werden oder nicht. Daher ist die Geltung des Satzes in Hinsicht auf ihr Topik-Intervall offen, nämlich, es ist möglich, dass P. Vergleichen wir (10) mit dem folgenden Satz (11), so geht es in beiden um eine deontische Modalität, die sich nur hinsichtlich der Geltung der Proposition voneinander unterscheidet.

- (11) *Mahkeme Dowe ailesi için bir sigara içme planı çıkardı. Dowe ve eşi evlerinde artık sadece üç saat aralıklarla sigara içebiliyor.*

›Das Gericht gab einen Rauchplan für die Familie Dowe heraus. Dowe und seine Frau können jetzt in ihrem Haus nur noch alle 3 Stunden rauchen.« (Yeni Şafak 2017, Übersetzung M. Malkoç)

Wie in (10) wird auch in (11) eine Erlaubnis ausgedrückt, wobei sich (11) hinsichtlich der Geltung von (10) differenziert. Das bedeutet, dass Familie Dowe im Text (11) erlaubt ist, in ihrem Haus alle drei Stunden zu rauchen. Demnach ist die Bedingung für Realisierung der Proposition durch das Gericht erfüllt. In der Sprachwissenschaft wissen wir, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, dann tritt die Proposition immer ein: »Ein Wirkliches jedes  $p$ , von dem gilt,  $p$  ist wahr, weil die Bedingungen erfüllt sind, die erfüllt sein müssen, dann  $p$  wahr ist« (Dalferth 2003: 136). Somit unterscheidet sich der Satz (11) von (10) hinsichtlich der Geltung der Proposition. Der Satz (11) kann als Erlaubnis aufgefasst werden, aber nicht als *wenn Q, dann P*, weil die Voraussetzung erfüllt ist. Wenn wir das Prädikat [onlar] *içebiliyor* ›sie können rauchen‹ durch [onlar] *içiyor* [trink-PRÄS] ›sie rauchen‹ ersetzen, so bedeutet der Satz, dass der ausgedrückte Sachverhalt auch gilt, aber er keine Redehintergründe liefern kann, weil das Zeitsuffix *-yor* ein Wahrheitsintervall der Proposition darstellt:

Zaman eki olarak [...] şimdiki zaman ifade eder. Yani bu ek hareketin şimdiki zamanda ortaya çıktığını bildirir. Belirli bir zaman gösteren kesin bir bildirme ekidir.

›Als Zeitsuffix drückt es die gegenwärtige Zeit aus. Mit anderen Worten: Dieses Suffix zeigt also, dass die Handlung in der Gegenwart stattfindet. Es handelt sich um ein eindeutiges, indikatives Suffix, das eine bestimmte Zeit angibt.« (Ergin 2009: 295, Übersetzung M. Malkoç)

Nehmen wir folgendes Beispiel (12):

(12) *Türkiye’de ilk ve tek: Bu gazeteyi sadece onlar [amalar] okuyabilir.*

›Die erste und einzige in der Türkei: Nur die Blinden können diese Zeitung lesen‹. (AA 2019a, Übersetzung M. Malkoç)

Es wird im Beispiel (12) eine Fähigkeit des Subjekts zum Ausdruck gebracht, wobei sich der beschriebene Sachverhalt in der Topikzeit nicht ereignet. Es wird lediglich ausgedrückt, dass offen ist, ob ›die Blinden‹ gerade die Zeitung lesen oder nicht. In diesem Sinne wird der Sachverhalt im Unterschied zu (4) als möglich aufgefasst. Realisierbar ist der Sachverhalt nur in einer möglichen Welt, wenn aber die Voraussetzung erfüllt wird. Wenn wir Satz (12) mit einem Satz wie *Onlar görebilir* ›sie können sehen‹, vergleichen, besagen beide Sätze, dass sie unter bestimmten Bedingungen gelten. Allerdings kann der Satz *Onlar görebilir* als *sie sind blind* interpretiert werden. Ein Vergleich mit dem Satz *Onlar görebiliyor* ›sie können sehen‹, der bedeutet, dass sie jetzt nicht mehr blind sind, macht den Unterschied zwischen *-ir-* und *-yor-*Sätzen klar.

Wie oben genannt wird die Partikel *-Abil* mit verschiedenen Zeitsuffixen gebraucht. Neben den Tempussuffixen kann *-Abil* auch mit einem Modalitätssuffix verwendet werden:

(13) *Basın özgür olmalı, rahat, korkusuzca yazabilmeli.*

Presse frei sein-OBL bequem, furchtlos schreiben-Abil-OBL

›Die Presse muss frei sein und ungehindert, furchtlos schreiben können‹. (AA 2014, Übersetzung M. Malkoç)

In (13) geht es um zwei Sachverhalte: *Freiheit der Presse* und *bequeme, furchtlose Schreibung der Presse*. Das Prädikat des ersten Sachverhalts besteht aus einer Konstruktion von *ol-malı* ›sein-OBL‹ und seine Bedeutung wird definiert als *es ist notwendig, dass P*. Das Prädikat des zweiten Sachverhalts besteht aus einer komplexen Konstruktion von *yaz-abil-meli* ›schreiben-können-müssen‹. Es ist sehr schwierig, die Bedeutung der komplexen Prädikate des Türkischen zu erklären. Dies erfordert eine weitere Untersuchung und geht über den Rahmen dieses

Artikels hinaus. Bezüglich der Bedeutung des genannten komplexen Prädikats ist zu sagen, dass der Satz in etwa als *es ist notwendig, dass die Presse in der Lage sein soll, furchtlos zu schreiben* verstanden wird. Das heißt, der Sprecher äußert im Text seine Meinung über die Freiheit der Presse. In diesem Sinne geht es hier um eine Möglichkeit.

#### 4 Fazit

Mit der Partikel *-Abil* wird ein Verbalkompositum gebildet, das sich in der Flexion genauso wie ein Vollverb verhält, welches mit verschiedenen temporalen Suffixen verwendet wird. In der Regel treten an den Verbstamm des Kompositums verschiedene Suffixe, von denen *-yor* eine tatsächliche und reale Handlung beschreibt. Somit sind die Sätze *Kar yağabiliyor* ›Es kann schneien‹ bzw. *Hakan okuyabiliyor* ›Hakan kann lesen‹ als assertorisch zu betrachten, obwohl mit ihnen verschiedene Redehintergründe ausgedrückt werden.

Mit einer Äußerung wie *Kar yağabilir* ›Es kann schneien‹ wird zu verstehen gegeben, dass offen ist, ob es tatsächlich schneit, oder nicht. Dagegen verifiziert der Sprecher in *-Abiliyor*-Sätzen den Wahrheitswert der geäußerten Proposition – in der aktuellen Äußerungssituation oder sogar in der wirklichen Welt.

## Literatur

- Dalferth, Ingolf U. 2003. *Die Wirklichkeit des Möglichen*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Dietrich, Rainer. 1992. *Modalität im Deutschen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Elver, Nurcan. 2011. *Tomurcuk* [ein Roman]. Istanbul: Cinius Yayınları.
- Ergin, Muharrem. 2009. *Türk Dil Bilgisi* [Türkische Grammatik]. Istanbul: Bayrak.
- Erguvanlı Taylan, Eser. 2018. Türkçede dilbilgisel kiplikte olasılık ve gereklilik [Möglichkeit und Notwendigkeit in grammatikalischer Modalität im Türkischen]. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi* 15 (2). 1–22.
- Fabricius-Hansen, Cathrine. 1991. *Tempus (Tense)*. In Arnim von Stechow & Dieter Wunderlich (Hgg.), *Semantik: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 722–748. Berlin & New York: De Gruyter.
- Gencan, Nejat Tahir. 1979. *Dilbilgisi* [Grammatik]. 4. Aufl. Ankara: TDKY
- Göknal, Yüksel. 2013. *Turkish Grammar*. Istanbul: Egebasım.
- Göksel, Aslı & Celia Kerslake. 2005. *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London & New York: Routledge.
- Johanson, Lars. 1971. *Aspekt im Türkischen: Vorstudien zu einer Beschreibung des türkeitürkischen Aspektsystems*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Johanson, Lars. 1994. *Türkeitürkische Aspektotempora*. In Rolf Thieroff & Joachim Ballweg (Hgg.), *Tense systems in European languages*, 247–266. Tübingen.
- Klein, Wolfgang. 1994. *Time in Language*. London & New York: Routledge.
- Kratzer, Angelika. 1978. *Semantik der Rede*. Königstein: Scriptor Verlag.
- Kornfilt, Jaklin. 1997. *Turkish*. London & New York: Routledge.
- Schneeberger, Guido. 1952. *Kants Konzeption der Modalbegriffe*. Basel: Verlag für Recht und Gesellschaft.

## Quellen

- AA. 2014. Basın özgür olmalı. *Yeni Çağrı* (14. Dezember). <https://www.yeni-cagri.com/basin-ozgur-olmalı-korkusuzca-yazabilmeli> (Abruf 3. Juli 2024).
- AA. 2019a. Türkiye’de ilk ve tek. *Yeni Şafak* (5. Januar). <https://www.yeni-safak.com/foto-galeri/hayat/turkiyede-ilk-ve-tek-bu-gazeteyi-sadece-onlar-okuyabilir-2032790/1> (Abruf 3. Juli 202).

- AA. 2019b. Ovacık'ta kar kalınlığı 3 metreyi aştı. *Beyaz Gazete* (8. Februar). <https://beyazgazete.com/video/webtv/yasam-11/ovacik-ta-kar-kali-nligi-3-metreyi-asti-tunceli-663594.html> (Abruf 3. Juli 2024).
- İnciroğlu, Lütfi. 2021. İşveren, Çalışanların Kurumsal E-Posta Adreslerini Hangi Hallerde Denetleyebilir? *Legal blog* (27. April). <https://legal.com.tr/blog/genel/isveren-calisanlarin-kurumsal-e-posta-adreslerini-hangi-hallerde-denetleyebilir/> (Abruf 3. Juli 2024).
- Milli Gazete. 2020. Suudi Arabistana kar yağdı. *Milli Gazete* (11. Januar). <https://www.milligazete.com.tr/haber/3585629/suudi-arabistana-kar-yagdi> (Abruf 3. Juli 2024).
- Yeniakit. 2018. İstanbullular dikkat! Kar yağışı için tarih verildi. *Yeniakit* (15. Dezember). <https://www.yeniakit.com.tr/haber/istanbullular-dikkat-kar-yagisi-icin-tarih-verildi-1724836.html> (Abruf 3. Juli 2024).
- Yeni Şafak. 2017. Mahkemedен emsal karar. *Yeni Şafak* (3. November). <https://www.yenisafak.com/hayat/mahkemedен-emsal-karar-sigara-icmek-icin-gece-3e-alarm-kuruyor-2807248> (Abruf 3. Juli 2024).

## Abkürzungen

AOR	Aorist
KOND	Konditional
PRÄS	Präsens
SG	Singular
OBL	Obligativ

# Language Development in Typical Bilingualism and Bilingual Developmental Language Disorder

## A Longitudinal Twin Case Study

*Lisa-Maria Müller\**

---

*Wiener Linguistische Gazette (WLG)*

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 96 (2024): 77–118

### **Abstract**

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse einer longitudinalen Zwillingsfallstudie, in welcher der Spracherwerb eines typisch entwickelten Englisch-Polnisch zweisprachigen Bubens mit dem seines Zwillingsbruders, welcher mit einer spezifischen Sprachstörung diagnostiziert wurde, verglichen wird. Der Erwerb von Lexis, Morphosyntax und narrativer Kompetenz der beiden Bubens wurde über einen Zeitraum von vier Jahren, zwischen 4;8 und 8;6 Jahren erhoben. Ein Vergleich mit monolingualen Normen zeigt, dass ihre Sprachentwicklung nicht linear verlief und sogar kurzfristiger rückläufiger Entwicklung unterlag. Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass die Zuverlässigkeit verschiedener Spracherhebungstests zur Unterscheidung typisch entwickelter Zweisprachigkeit und beeinträchtigter zweisprachiger Entwicklung altersabhängig sein könnte, weshalb mehr longitudinale Studien benötigt werden.

**Schlagwörter:** Zweisprachigkeit, Sprachentwicklung, Developmental Language Disorder, Zwillingsfallstudie

---

\* Lisa-Maria Müller, Chartered College of Teaching, London, Great Britain, [lmuller@chartered.college](mailto:lmuller@chartered.college)

## 1 Introduction

Neither bilingualism nor developmental language disorder (DLD) are homogenous phenomena and surrounded by theoretical and terminological controversies. DLD has recently undergone a name change from SLI (Specific Language Impairment) after extensive debate in the field (Reilly et al. 2014a, 2014b; Bishop 2017) as it became clear that the language impairment might not be as 'specific' as previously assumed and affects more than children's grammatical development. While a diagnosis of SLI traditionally required a mismatch between children's linguistic and cognitive abilities (Tomblin 1996) this is no longer required as it has been found that such a mismatch does not accurately describe the majority of the clinical population (see Reilly et al. 2014a, 2014b). This also implies that the language profiles of children with DLD are more varied than previously assumed.

Bilingualism is also inherently heterogenous and influenced by factors such as the age at which children acquired their languages, if they acquired them simultaneously or sequentially, whether one of their languages is a minority language as well as its status in society, the language combination or simply the amount of exposure children receive in each of their languages. Each of these factors can potentially differ from one bilingual to another, which makes it inherently difficult to draw conclusions about bilingualism more widely – an issue that has, for example, become particularly evident in the recent replication crisis (Bak 2016; Paap 2013) around cognitive changes in bilingualism.

Twin case studies provide a unique opportunity to investigate differences in language abilities independently of environmental differences. Twins are of the same age, they have comparable exposure to their two languages, the same socio-economic status (SES) when they grow up in the same household with the same parents of the same educational background and they are genetically very similar. The twins in this study only differ in one crucial aspect; one of them was previously diagnosed with DLD, whereas the other is typically developing. This study responds to calls for a more holistic description of bilingual DLD



by investigating the children's lexical, morphosyntactic and narrative development over the course of four years.

## **2 Bilingualism and Developmental Language Disorder**

Similar to research on monolingual DLD, morphosyntax has been a central focus in research on bilingual DLD. Morphosyntactic differences in typically and atypically developing bilinguals have been studied in a wide range of language combinations, such as English-Spanish (Eng & O'Connor 2000; Gutiérrez-Clellen et al. 2008; Jacobson & Schwartz 2002), Swedish-Arabic (Håkansson et al. 2003), Turkish-Dutch (Blom et al. 2013), Turkish-German (Clahsen et al. 2014; Rothweiler et al. 2010, 2012), English/Russian-Hebrew (Armon-Lotem 2010, 2014), Dutch-Moroccan/Arabic/Berber (Verhoeven et al. 2011, 2012) or Dutch-Turkish (Blom et al. 2013). Globally, these studies revealed that typically developing bilingual children and their peers with DLD differed in the quantity and quality of certain errors. They report higher overall accuracy for the typically developing bilingual groups (Bi-TD) as well as higher verb variety but more overgeneralizations for all investigated languages apart from German. The bilingual groups with developmental language disorder (Bi-DLD) tend to show lower performance in both languages, while at least one language is well developed in the Bi-TD groups. However, both groups produce bare verb stems. Additionally, more overlaps in the error patterns of later language learners and Bi-DLD groups were found than between Bi-DLD and Bi-TD groups. Hebrew data of the sequential bilinguals in this study further revealed an influence of subjects' L1 on the error patterns of Bi-TD children but substitution for less complex forms for the Bi-DLD group (Armon-Lotem 2014).

Studies comparing the narrative abilities of bilingual children with and without DLD tend to find differences in the micro – but not the macrostructure of their stories (Altman et al. 2016; Iluz-Cohen & Walters 2012).

Only recently, group studies with a more integrated description of bilingual language abilities have emerged. Verhoeven et al. (2011), for example, investigated the Dutch phonological, morphosyntactic, lexical and textual development of Bi-TD and Bi-DLD with a variety of first languages. They found Bi-TD to outperform Bi-DLD on articulation, sentence repetition and auditory discrimination at all ages and lexicon and grammar to be particularly affected by language impairment.

Verhoeven et al. (2012) investigated the Turkish and Dutch phonological, morphosyntactic, lexical and textual development of 6–7, 8–9 and 10–11 year old Turkish-Dutch bilinguals with DLD, comparing it to the results of the Bi-TD group from their previous study. All tasks showed significant effects for age group. Additionally, a language effect was observed with both groups scoring better on Turkish auditory discrimination, nonword repetition, receptive vocabulary, word definition, sentence imitation and story comprehension.

Gillam et al. (2013) investigated English vocabulary, syntax, narrative and sensitivity of EpiSLI criteria<sup>1</sup> (Tomblin et al. 1996) in English-Spanish five to six year old Bi-TD and Bi-DLD. According to Tomblin et al. (1996) a cut-off score of  $-1.25$  SD on two or more composite scores is required for a diagnosis of monolingual DLD. The application of a similar cut-off score to the bilingual population in Gillam et al.'s (2013) study led to the overdiagnosis of more than half the typically developing bilingual children as language impaired. In addition, neither of the seven subtests yielded acceptable levels of specificity and sensitivity to distinguish accurately between typical and atypical bilingual language development. The authors thus took a multivariate approach whereby five composite scores of comprehension, expression, vocabulary, grammar and narrative interact to predict impairment.

Kohnert et al. (2009) and Kohnert (2009) therefore suggest that a combination of language measurements rather than the performance on a single language measure may help to better characterize (bilingual) DLD and typical development. This is precisely what this study sets out

---

1 Epidemiological *SLI* criteria are five composite scores representing comprehension and production in vocabulary, grammar, and narration.

to do – a longitudinal, more holistic description of language skills in one typically and one atypically developing bilingual.

### **3 Methodology**

The aim of this study was to give a holistic overview of the twins' language development by assessing their lexical, morphosyntactic and narrative development in order to answer the following research questions:

- How do these language skills develop over time in one typically developing bilingual English-Polish child and his twin brother with developmental language disorder?
- How does the development of their two languages relate to each other and does this relationship differ in the two children?
- Which assessments were more accurate in distinguishing between the child with typical bilingual development and the one with bilingual developmental language disorder at different ages?

#### **3.1 Case Study Research**

This section will outline the motives behind the design of this study. The first motive is rooted in the inherent heterogeneity of bilingualism and DLD, which makes generalisations problematic. Furthermore, the study of the individual allows for a more holistic picture of their overall language ability and can thus provide crucial insights for the study of language. Hymes even goes as far as to assign “foundational status” to individual language profiles and to see them as a “vantage point from which to consider questions of method and theory in the study of language in general” (1979: 35).

Case studies can also have “a high degree of completeness, depth of analysis, and readability” as emphasised by Duff (2008: 43) because qualitative analyses of language data are complemented by detailed case histories, which provide essential background knowledge to accurately

interpret language data. Such an in-depth description of background factors is more complicated in group studies. Concentrating on one or few cases further makes longitudinal studies and holistic description of language development more feasible.

As a case study approach is by definition exploratory and data-driven (Duff 2008: 44), it can generate theories or hypotheses which can in turn be verified or falsified on a larger cohort. One such example from neurology is Diamond et al.'s (1985) post-mortem dissection of Einstein's brain, which revealed extensive growth of dendritic spines on neurons. This finding was later replicated in a large number of cross-sectional brain studies (in Duff 2000). Similarly, some of the most crucial insights about the organisation of cognitive systems stem from Carramazza's (1986) case studies.

In linguistics, some of the most influential observations about monolingual and bilingual language development that still stand today, also initially stemmed from case studies (e.g. Leopold 1939, 1940, 1947, 1970; Stern & Stern 1970). These meticulous, longitudinal studies of child language development were able to address previous misconceptions (e.g. that children generally pronounce the word 'mama' first) and provide in-depth descriptions of the stages involved in monolingual and bilingual child language development. Leopold's own passionate appeal for more case studies investigating bilingual language development is thus not surprising and shows how necessary they were and still are today to complement and inform quantitative studies.

As generalisability of case study results to the broader population is often questioned, it needs to be stressed that the aim of case studies is not to generalise its findings to the whole population. Case studies should be regarded as food for thought or an invitation for further research. Therefore, rather than seeking a generalisable interpretation of a phenomenon, case study research seeks to complement and challenge common interpretations and existing (quantitative) research.

### 3.2 Participants

Participants initially took part in a larger research study as part of the cross-European COST Action ISo8o4: Language Impairment in a Multilingual Society, for which the author worked as a research assistant. Upon discovery of their unique profile, permission was sought from the parents to study them further as part of this case study. The case history presented here was elicited using two parental questionnaires and a follow-up interview with the children's mother, conducted in Polish by the author of this paper. The first questionnaire is the Polish version of a questionnaire used by the COST ACTION ISo8o4, which is based on Paradis (2007) and investigates children's (bilingual) language development as well as their current linguistic status. The second questionnaire is based on Stromswold (2006) and inquires about a number of pre-, peri-, and postnatal factors influencing language development.

The participants are a male dizygotic English-Polish bilingual twin pair living in the UK. The younger twin (henceforth 'LIB' – Language Impaired Bilingual) was diagnosed with DLD aged 4;6 (i.e.: prior to this study) in both languages by two qualified speech and language therapists and does not meet any of the exclusionary criteria for DLD. This diagnosis was re-confirmed by the school's speech and language therapist in November 2015, when he was assessed in his then dominant language English. At the time, his performance corresponded to the 5<sup>th</sup> percentile on the CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals; Semel et al. 2003). The older twin brother (henceforth 'TDB'; Typically Developing Bilingual) is typically developing.

Furthermore, the twins' mother voiced concerns about his language development in the parental questionnaire, the follow-up interview as well as subsequent conversations. She indicated a substantially later age of onset for LIB and mentioned that he generally spoke less than his brother. According to her, LIB's errors were grammatical (syntactic and morphological) and stylistic in nature. He received support from teaching assistants in both his English and his Polish (Saturday) schools in addition to speech and language therapy.

The information from the questionnaire on pre-, peri-, and postnatal factors influencing language development shows that the twins were not born prematurely but LIB was born second at only 1.8 kg, as opposed to his brother, whose birth weight amounted to 3.1 kg. Subsequently, LIB spent eight days in the NICU (Neonatal Intensive Care Unit) while his brother was released from the hospital after only five days. According to Stromswold (2006) low birth weight and prolonged time spent in the NICU are risk factors for language impairment.

The two boys are early sequential bilinguals who were born in the UK to Polish parents. They mainly speak Polish at home and English in school and during most of their social interactions. Both boys uttered their first words in Polish, their main form of interaction until the age of three when they entered pre-school, but LIB did so substantially later than TDB. While English is the children's language of education, Polish has remained their family language despite the fact that both parents are balanced bilinguals and use both languages on a daily basis. Books were read to them in Polish when they were younger and the boys still prefer to watch TV in Polish. Now that they can choose their own reading material, they tend to read in English and TDB prefers stories and novels, while LIB shows a preference for short, factual texts.

The twins also regularly interact in Polish with two aunts and two uncles and with their grandparents when they come to visit or they go to see them in Poland during the summer or winter holidays. They also attend Polish school for four hours a week on Saturdays. There they learn about Polish culture and to read and write in their family language. In a regular week, the children speak English more frequently than Polish as they use the majority language at school and during their extra-curricular activities. The twins use both their languages when interacting with each other, usually adapting to their environment.

The parents' views about bilingualism are very positive. They state a broader worldview, better cognitive development and biculturalism as advantages of bilingualism. They add, however, that the latter might also result in a lack of identity. The twins' parents have both completed tertiary education, so the twins' socio-economic background can be classified as mid-high.

Finally, when asked to characterise her children, the mother stated that TDB used to be more dominant and more controlling before the boys started school and went to different classes (a choice which is common practice for twins in the school they attend). The fact that TDB was more dominant linguistically also led him to regularly take over responsibilities and to talk for his brother (cf. Leonard 1998: 175). He is reported to do so less nowadays but this is still reflected by his rather extrovert nature. Quite contrarily, his younger brother is rather introvert, more creative and sensible and capable of playing or drawing quietly on his own for a longer period of time, according to the mother's description of her two children during the interview.

### 3.2 Materials

Participants were tested aged 4;8, 5;6, 6;8, 7;9 and 8;6 years in a longitudinal case study (Duff 2008). Their phonological, lexical, morphological, syntactic and narrative development was tested, using a combination of standardised assessments and some of the LITMUS tests developed by the *COST Action ISo804*. One series of testing took place as part of the bi-sli PL project<sup>2</sup>, whereas the remaining data collection was part of a follow-up study, which was carried out with the permission and help of the bi-sli PL team and employed the tests used and partly developed or adapted by this group of researchers in addition to additional measurements, part of which are reported elsewhere

---

2 The project was carried out at the Faculty of Psychology, University of Warsaw, Poland in collaboration with Institute of Psychology, Jagiellonian University, Poland. The project was supported by the Polish Ministry of Science and Higher Education/National Science Centre (Decision 809/N-COST/2010/0). Data collection, data coding and maintenance were also partly supported by Foundation for Polish Science subsidy to Zofia Wodniecka and the Polish Ministry of Science and Higher Education grant (Decision 0094/NPRH3/H12/82/2014) *Phonological and Morpho-syntactic Features of Language and Discourse of Polish Children Raised Bilingually in Migrant Communities in Great Britain*, carried out at the Faculty of Modern Languages, University of Warsaw, Poland. The project was linked to the European COST Action ISo804.

(Müller 2018). Details of the tests are given below. The children were tested separately, in a quiet room by the author of this paper who is proficient in both languages. The two languages were assessed on different days with three weeks between testing sessions in each language.

### 3.3.1 Productive Lexis Tests

The Second Edition of the *EVT-2: Expressive Vocabulary Test* (Williams 2007) and the *ZNO: Zadanie Nazywania Obrazków* (Haman & Smoczyńska 2010) were administered to assess the twins' productive vocabulary. In these tests, participants have to name nouns, verbs and adjectives based on colourful stimuli. Both tests have been standardised on monolingual cohorts.

### 3.3.2 Receptive Lexis Tests

Receptive Vocabulary was assessed using the third edition of the *BPVS-3: British Picture Vocabulary Scale* (Dunn et al. 2009) and the *OTS-R: Polish Obrazkowy Test Słownictwa* (Haman & Fronczyk 2012). In both tests, participants have to choose the right of four images based on auditory stimuli.

### 3.3.3 Morphology and Syntax

The *SASIT: School Age Sentence Imitation Task* (Marinis et al. 2011) and its Polish adaptation (Banasik et al. 2011) were used to assess the twin's knowledge of morphology and syntax in their two languages. In these tasks, participants hear recorded sentences through headphones and have to repeat them. Their production is scored for syntactic and morphological accuracy.

Their understanding of grammar was tested using *the TROG-2: Test of Reception of Grammar* (Bishop 2003) and its Polish translation *TROG-*



*PL* (Smoczynska 2005). In this task, participants have to choose the right out of four images based on a pre-recorded sentence they hear.

### **3.3.4 Narrative Task**

The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al. 2012; Kiebzak-Mandera et al. 2012; Mieszkowska et al. 2020) was used to assess their narrative abilities in both languages. Stories are elicited based on six colourful picture stimuli. This test has been widely used with multilingual populations.

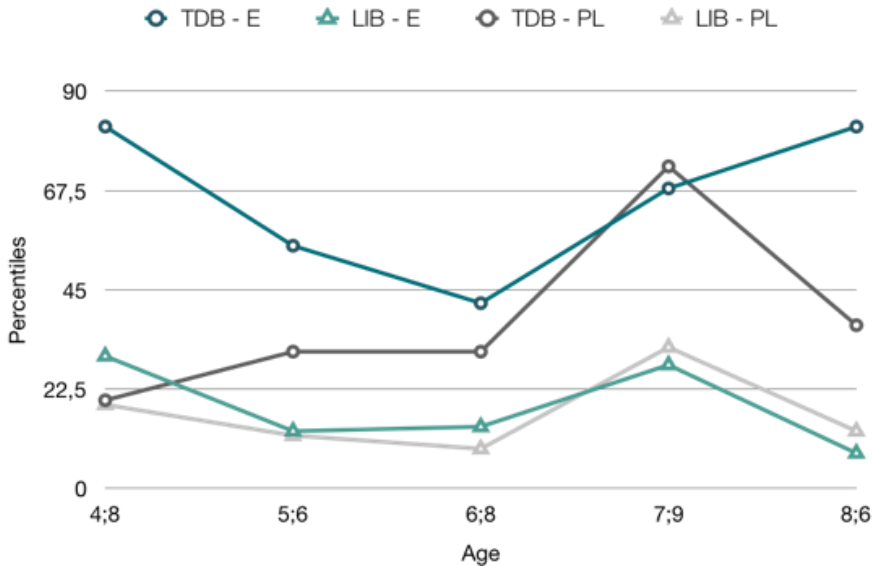
## **4 Results**

### **4.1 Receptive Vocabulary**

LIB's and TDB's receptive vocabulary scores in percentiles are presented in Figure 1. Norms for the OTS-R, the Polish receptive vocabulary task, are only available until the age of 6;11. Therefore the scores at the last two data collection points were compared to these younger monolingual norms.

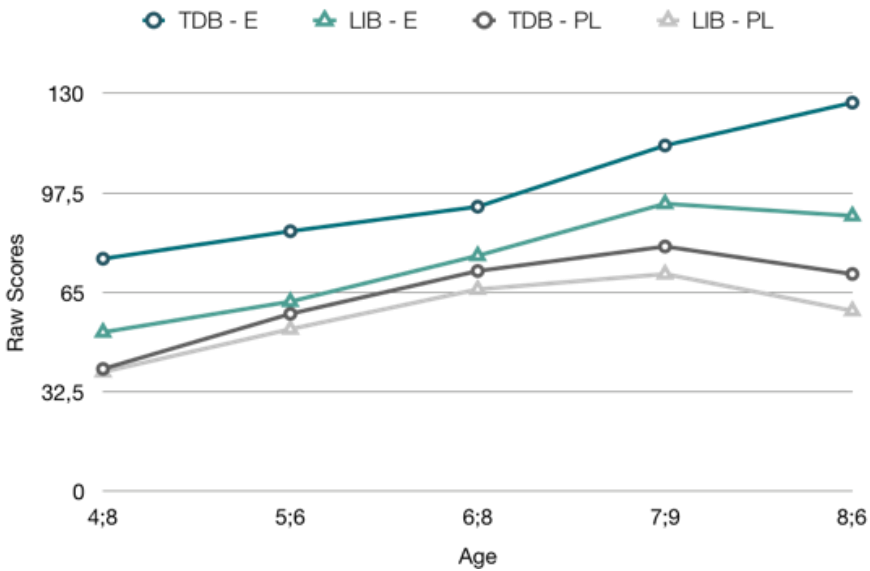
Figure 1 shows a persistent gap between TDB and LIB's receptive English vocabulary scores and continuous fluctuation in both children's receptive lexis scores for both languages, in relation to age norms. TDB and LIB's BPVS-3 scores decreased by 27 percentile points between the ages of 4;8 and 5;6, when LIB's score remained stable, while TDB's receptive vocabulary score decreased further (-13) until the age of 6;8. Between the ages of 6;8 and 7;9 LIB's and TDB's BPVS-3 scores increased in relation to age norms but more so for TDB (+26) than for LIB (+14). Finally, TDB's and LIB's receptive English lexical development showed a reverse trend, with TDB's score gaining another fourteen percentile points in relation to monolingual English norms, reaching the

82<sup>nd</sup> percentile. LIB's score, on the other hand, decreased drastically from the 28<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> percentile between the ages of 7;9 and 8;6.



**Fig. 1:** Receptive Vocabulary Scores in Percentiles

Their development of Polish receptive vocabulary also fluctuated. While TDB and LIB scored roughly within the same percentile (20<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup>) aged 4;8, TDB scored within the 31<sup>st</sup> percentile aged 5;6 and 6;8. In contrast, LIB's performance dropped to the 12<sup>th</sup> percentile aged 5;6 and the 9<sup>th</sup> percentile aged 6;8. When compared to younger (6;11), norms aged 7;9, TDB performed slightly above average (73<sup>rd</sup> %ile) and LIB within the mean (32<sup>nd</sup> %ile). Finally, aged 8;6 the twins' performance on the Polish receptive vocabulary task had decreased and they scored in the 37<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup> percentile of norms based on the performance of 6;11-year-old monolingual Polish-speaking children.



**Fig. 2:** Raw receptive vocabulary scores.

Raw scores (figure 2) confirmed that the children's Polish receptive vocabulary also decreased in absolute terms between 7;9 and 8;6 (-9 words for TDB and -19 for LIB). In the same time frame, TDB's English receptive vocabulary increased by 14 words on the BPVS-3 while LIB's English score decreased by 4 points.

This graph further indicates that both children knew more words in English than in Polish at all ages, but the gap between TDB's English and Polish receptive vocabulary scores was consistently larger than between LIB's two scores.

Figure 2 also shows that the gap between TDB and LIB's Polish receptive vocabulary is substantially smaller than between their English receptive vocabulary scores. Starting out with a comparable raw score of 40 and 39 on the OTS-R aged 4;8, the gap gradually increased to twelve points aged 8;6. In the BPVS-3, however, the gap between TDB and LIB's score aged 4;8 amounted to 24 points, which decreased marginally to twenty-three aged 5;6 and further to sixteen points aged 6;8. At 7;9 the gap had widened to nineteen points and finally to 37 points aged 8;6.

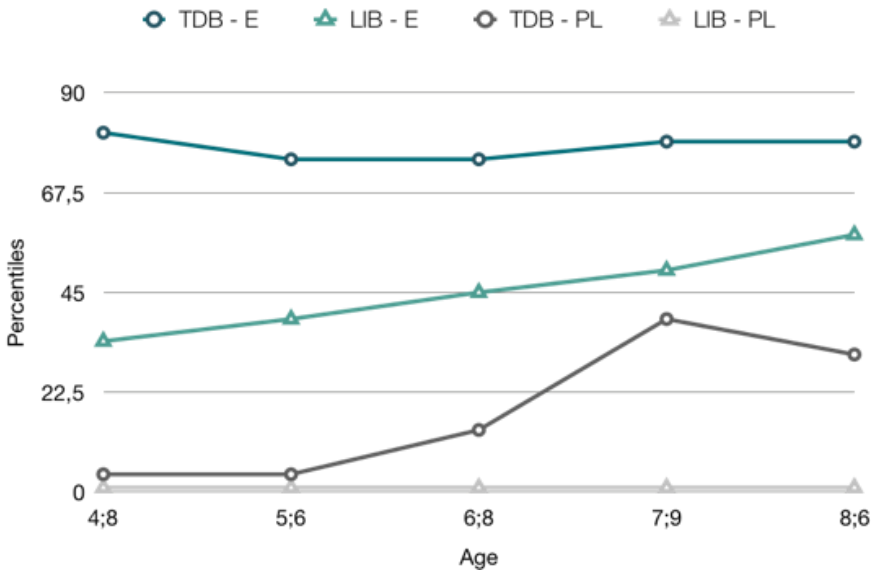
## 4.2 Productive Lexis

Figure 3 illustrates their longitudinal development of productive lexis in percentiles. Norms for the Polish productive vocabulary task are only available until the age of 6;11. Therefore, the scores at the last two data collection points were compared to these younger monolingual norms.

Both children perform better on the EVT-2 than the ZNO, when compared to age norms (or younger norms for the Polish test aged 7;9 and 8;6). It is also apparent that TDB clearly outperformed LIB, but both performed within or slightly above the mean.

Figure 3 also indicates a slightly differentiated development profile in relation to their monolingual peers. While LIB's score increased gradually (34<sup>th</sup> – 39<sup>th</sup> – 45<sup>th</sup> – 50<sup>th</sup> – 58<sup>th</sup> %ile) and in a linear fashion over the five time points, TDB's performance fluctuated more when compared to monolingual norms.

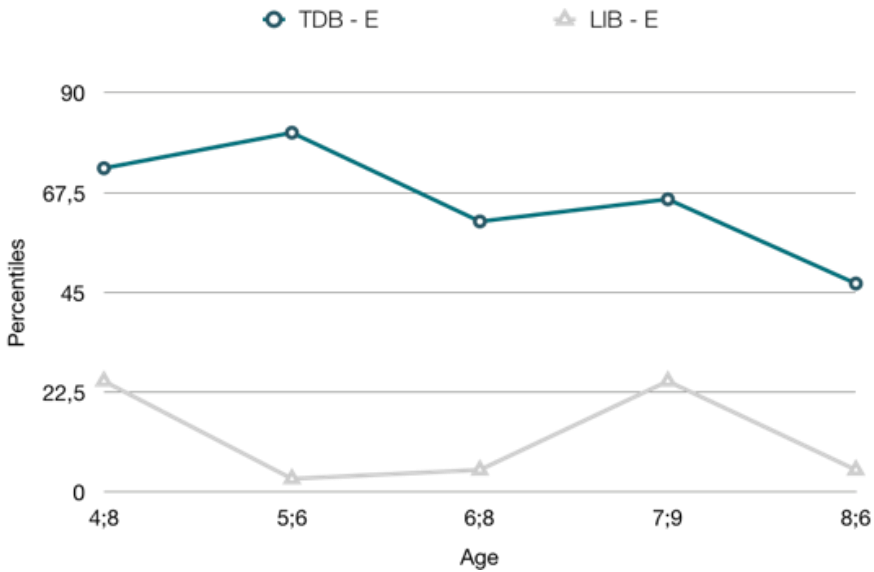
Their Polish productive lexis showed a different development. LIB performed consistently in the 1<sup>st</sup> percentile of monolingual Polish norms, even when compared to younger peers (6;11) aged 7;9 and 8;6. TDB, on the other hand, performed three percentile points above LIB aged 4;8, where he stagnated until 5;6, before his score drastically increased to the 14<sup>th</sup> percentile aged 6;8. When compared to younger age norms (6;11), TDB performed in the 39<sup>th</sup> percentile aged 7;9 but aged 8;6 his performance had dropped to the 31<sup>st</sup> percentile of younger monolingual peers



**Fig. 3:** Productive Lexis in percentiles.

However, the raw scores presented in Figure 4 indicate that TDB’s productive vocabulary did not decline as drastically as the percentile score may suggest. Indeed, he only knew one fewer word aged 8;6 than aged 7;9, which resulted in a score of minus eight percentile points.

The graph further shows differences in the gap between TDB’s and LIB’s English and Polish productive lexis scores. On the EVT-2, the gap between TDB and LIB decreased gradually from 18 (4;8) to 11 (8;6). In contrast, the difference between their scores on the ZNO increased until the age of 6;8 (9 – 16 – 20) before it decreased again aged 7,9 (15) and 8;6 (13). In other words, the gap between TDB’s and LIB’s score decreased gradually on the EVT-2 but fluctuated on the ZNO.

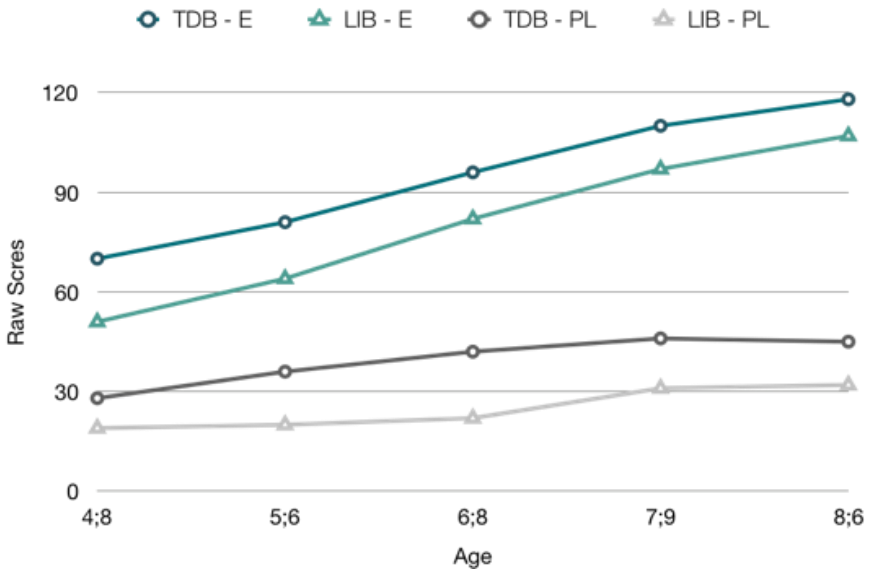


**Fig. 4:** Raw productive lexis scores.

### 4.3 Receptive Morphology and Syntax

Figure 5 illustrates TDB's and LIB's longitudinal receptive morphosyntactic development in relation to English age norms. Polish norms are not available because the Polish version has not been standardised.

The graph in Figure 5 indicates fluctuation in TDB's and LIB's morphosyntactic development in relation to English age norms. TDB performed on the 75<sup>th</sup> percentile aged 4;8, the 81<sup>st</sup> percentile aged 5;6, the 61<sup>st</sup> percentile aged 6;8, then improved slightly in relation to monolingual norms aged 7;9, when he scored in the 66<sup>th</sup> percentile and finally his performance in relation to age norms declined again and he scored in the 47<sup>th</sup> percentile aged 8;6.

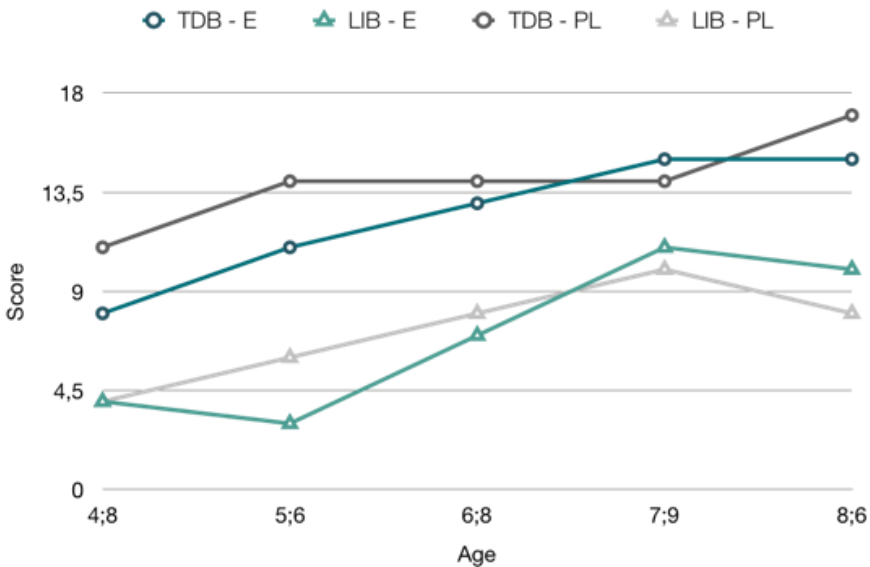


**Fig. 5:** TROG-2 and TROG-PL results.

LIB's performance showed a reverse trend between the ages of 4;8 and 5;6, when he scored in the 25<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> percentile respectively. In contrast to TDB, LIB's performance stayed relatively stable between the ages of 5;6 and 6;8, when he scored in the 5<sup>th</sup> percentile. In parallel to TDB's performance, LIB's percentile score also improved between the ages of 6;8 and 7;9 but LIB's score showed a steeper increase, from the 5<sup>th</sup> to the 21<sup>st</sup> percentile. Aged 8;6 LIB's score plummeted again and he scored in the 5<sup>th</sup> percentile.

To compare TDB's and LIB's receptive grammatical knowledge in both languages over time, their TROG-2 scores as 'correct sets'<sup>3</sup> are provided in Figure 6.

3 To ensure better reliability, TROG contains four items per grammatical structure. A set is scored as correct if a child repeats all four sentences in one category correctly.



**Fig. 6:** TROG-2 scores in sets correct.

The gap in ‘correct sets’ between TDB’s and LIB’s TROG-2 score amounted to four sets aged 4;8 and doubled to eight sets aged 5;6, before it decreased to a difference of six sets aged 6;8 and even further to four sets aged 7;9, before increasing again slightly to five aged 8;6.

In Polish, the difference in their performance was nearly twice as large as in English aged 4;8 and amounted to seven sets. At 5;6 years 6;8 and 7;9, the gap between TDB’s and LIB’s performance was identical in their two languages (eight, six and four sets respectively). Aged 8;6, the gap between TDB’s and LIB’s performance on the Polish adaptation of the TROG test increased again substantially to nine sets.

TDB and LIB differed substantially in regard to their language dominance aged 4;8. While TDB clearly scored higher on the Polish than the English version of the TROG, LIB scored equally in both languages. Between the ages of 5;6 and 7;9 TDB and LIB displayed a parallel course of development. They both performed better in Polish than in English until the age of 6;8 when their English performance surpassed their Polish score. Aged 8;6, however, TDB’s Polish score further improved to 17 correct sets and his English performance stagnated at 15 sets while



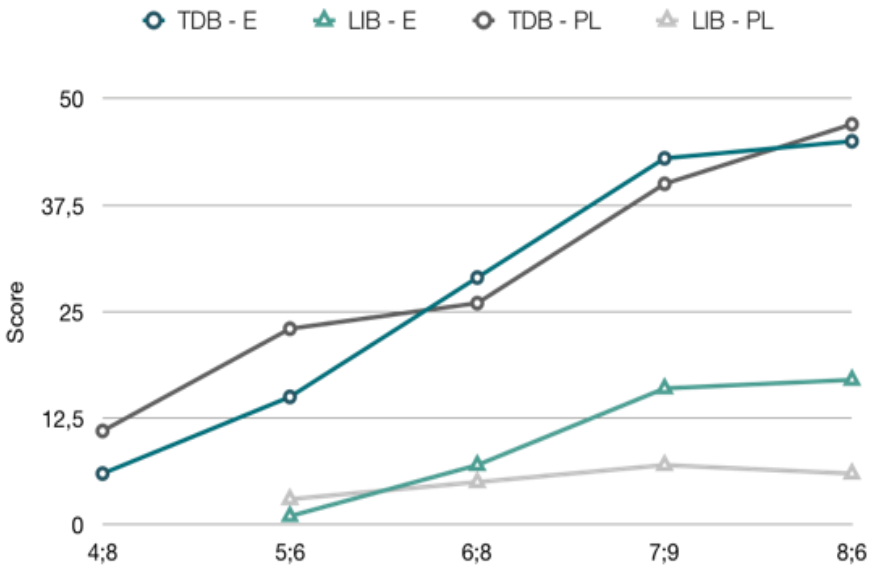
LIB's performance decreased by one set in English and two sets in Polish. This resulted in a higher English score for LIB aged 8;6 (10 vs. 8 sets) but a higher Polish score for TDB (17 vs. 15 sets).

#### **4.4 Productive morphology and syntax**

Figure 7 shows that TDB outperformed LIB on both the English and the Polish version of the sentence repetition task at all ages. Aged 4;8, LIB was unable to complete the activity, resulting in discontinuation of the task. TDB, on the other hand, completed the task and repeated six English and eleven Polish sentences correctly. Aged 5;6, LIB repeated one English and three Polish sentences accurately, in contrast to TDB's 15 correct English and 23 correct Polish sentences. At 6;8, TDB accurately repeated 26 Polish and 29 English sentences, as opposed to seven English and five Polish sentences by LIB. Aged 7;9 TDB scored 43 in English and 40 in Polish, while LIB scored 16 in English and seven in Polish. Finally, aged 8;6, TDB and LIB both improved in English, so that TDB scored 45 and LIB 17, but only TDB could further improve his Polish score to 47. LIB, on the other hand, only repeated six Polish sentences accurately aged 8;6.

In both languages, the gap between TDB's and LIB's scores increased steadily between the ages of 5;6 and 8;6 but more so in Polish than in English (14 vs. 21 sentences).

While the gap between TDB's English and Polish performance decreased over time, from eight aged 4;8 to two aged 6;8, LIB's morpho-syntactic development displayed an opposite trajectory. Aged 5;6 and 6;8 the difference between LIB's scores in English and Polish amounted to two sentences, while by the age of 8;6 this gap had increased to eleven. Moreover, TDB's two languages developed in parallel but LIB's English morphosyntactic knowledge displayed a steeper developmental trajectory than his Polish.



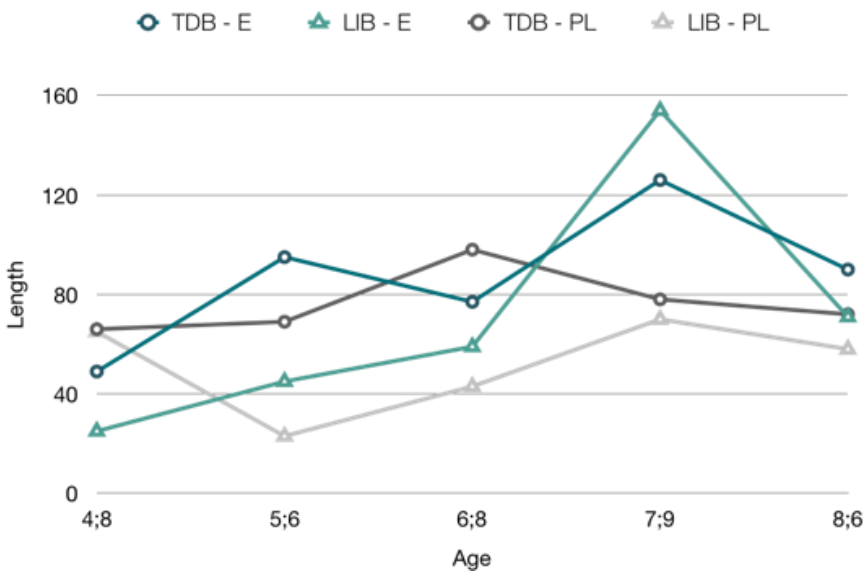
**Fig. 7:** Results from sentence repetition tasks.

This difference becomes particularly apparent in TDB's higher Polish score aged 4;8 and 5;6 but a higher English score aged 6;8 and 7;9 and finally, aged 8;6, a marginally higher Polish score again. In contrast, LIB only scored higher on the Polish sentence repetition task aged 5;6 and from 6;8 onwards, he scored increasingly higher on the English than the Polish version of the test.

## 4.5 Narration

### 4.5.1 Story Length

Figure 8 shows that TDB told longer stories in English at all ages but 7;9. At this age, TDB commented that “*you can’t really put a lot of detail into this story*”, suggesting that he may not have been sufficiently challenged. This would be in line with him telling a shorter story at the age of 8;6. In Polish, TDB and LIB told a story of similar length (66 vs. 69 words) at the age of 4;8 but TDB told longer stories than LIB at all subsequent data collection points.



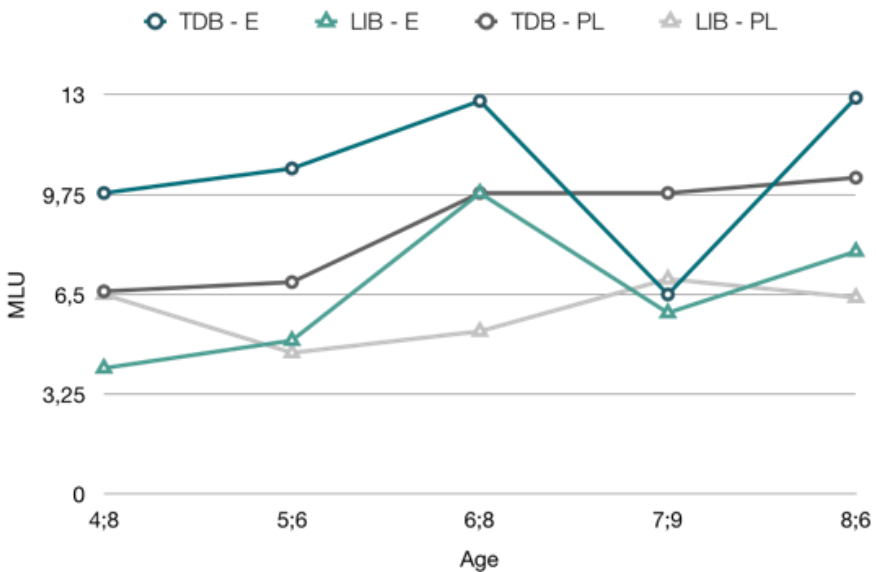
**Fig. 8:** Story Length (in words).

While LIB consistently told longer stories in English from the age of 5;6 onwards, the relationship between TDB’s two languages fluctuated. TDB’s Polish and English stories differed in length by an average of 20 words at all ages, apart from the age of 7;9, when his English story was substantially longer than his Polish narrative (difference of 38 words). The gap between LIB’s two languages was also most substantial at this

age, when his English narrative was more than twice the length of his Polish story (158 vs. 70 words). Aged 8;6 both children told stories of comparable length in both their languages.

#### 4.5.2 Mean Length of Utterance (MLU)

Mean length of utterance in morphemes was calculated using CLAN (Child Language Analysis programme) and results are presented in Figure 9. TDB consistently outperformed LIB in both languages and at all time points, apart from the first Polish session aged 4;8.



**Fig. 9:** MLU in Narratives.

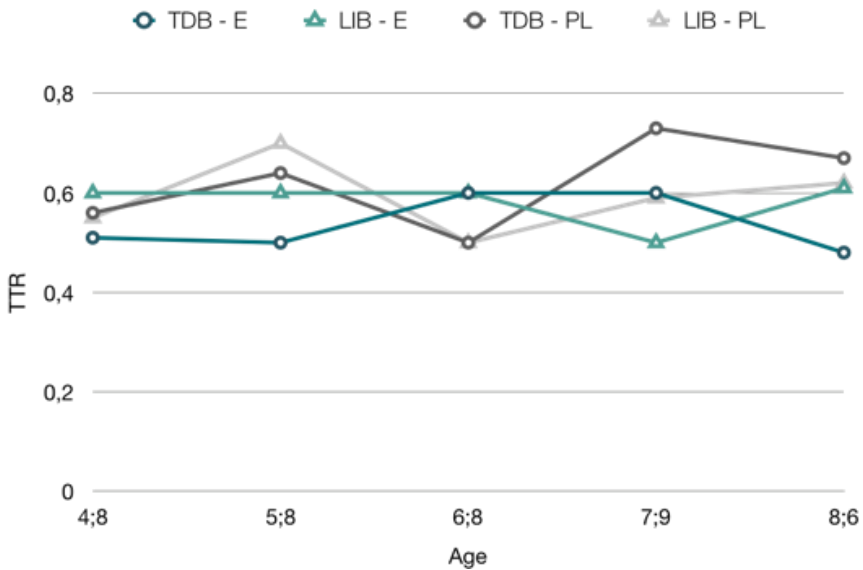
TDB's and LIB's MLU development followed a parallel course. Their English MLU increased steadily until the age of 6;8 before it plummeted to a comparable mean length for both children (TDB: 6.5, LIB: 5.9) at the age of 7;9. Their MLU had increased again considerably at the age of 8;6 and amounted to 12.9 for TDB and 7.9 for LIB. This parallel pattern of development could also be observed for their Polish MLU between the

ages of 5;6 and 8;6. Their MLU increased steadily until the age of 7;9, where it stagnated.

Regarding the relationship between TDB's and LIB's two languages, slightly divergent patterns emerged for the two children. TDB's English MLU was higher at all ages apart from 7;9. In contrast, LIB had an MLU of 6.5 in Polish but 4.1 in English aged 4;8. Aged 5;6 his MLU in both languages was comparable (E: 5, PL: 4.6). At the age of 6;8, LIB's English MLU was nearly twice as high as his Polish MLU (E: 9.8, PL: 5.3). By 7;9, LIB's English MLU had decreased to 5.9, while his Polish MLU had increased to 7.0. This pattern had reversed by the age of 8;6 (E: 12.9, PL: 10.3). In contrast to story length, the relationship between English and Polish MLU was more stable in TDB than in LIB. Overall, MLU differentiated well between the two children at all ages and in both languages, apart from 4;8 in Polish and 7;9 in English.

#### **4.5.3 Type-Token Ratio (TTR)**

Vocabulary complexity was assessed by calculating the type-token ratio. The TTR assesses how many distinct words participants use in their narratives and thus provides a more precise measure of their vocabulary range than story length alone. It was calculated using CLAN (Child Language Analysis programme).



**Fig. 10:** TTR in narratives

The analysis presented in Figure 10 shows that the difference between TDB and LIB never exceeded more than 0.1 at any time and for either language. Therefore, the following observations have to be treated with caution and it needs to be noted that differences in their TTR were minimal at any given time point.

It is nevertheless noteworthy that LIB outperformed TDB on the English narration task aged 4;8, 5;6 and 8;6. Aged 6;8 they had a similar TTR (0.6) while aged 7;9 TDB marginally outperformed LIB in English (0.6 vs. 0.5). In contrast, TDB and LIB's Polish TTR were comparable at all ages apart from 7;9 (0.6 vs. 0.7).

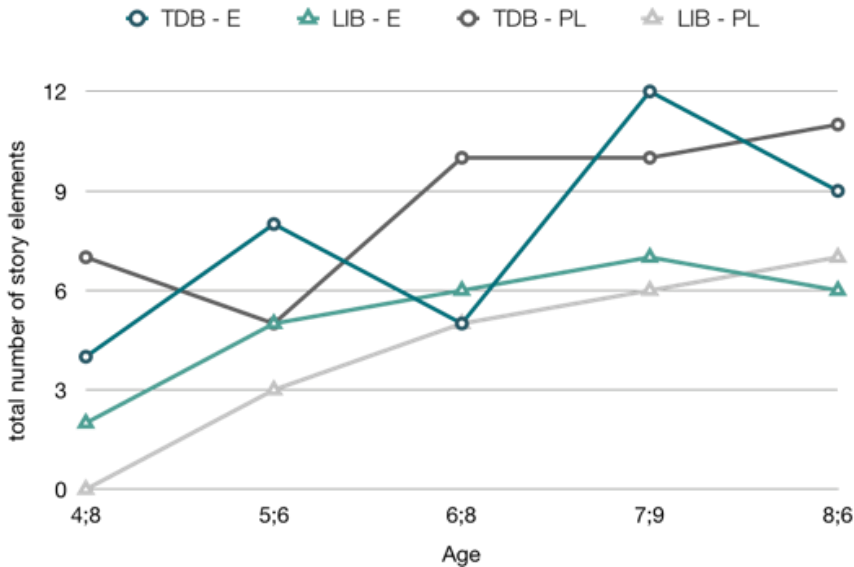
An investigation of the relationships between their two languages shows that aged 4;8 their TTR in both languages was comparable while aged 5;6 the TTR in their Polish narratives was higher than in their English stories. This pattern reversed for both children by the age of 6;8 but aged 7;9 their Polish TTR was higher again. At the last data collection point, aged 8;6, the TTR in LIB's English and Polish stories was similar (0.6), while TDB's Polish story had a higher TTR than his English narrative (0.67 vs. 0.48).

An analysis of TTR change over time revealed that both children's Polish TTR fluctuated more than the TTR in their English narratives. This was calculated by analysing the difference in TTR between any one given time point and the next. This calculation did not reveal a bigger difference than 0.1 for either child in English and for LIB the TTR even stagnated between the ages of 4;8 and 6;8. In contrast, LIB's Polish TTR decreased from 0.7 to 0.5 between the ages of 5;6 and 6;8 while TDB's Polish TTR increased by 0.2 between the ages of 6;8 and 7;9. Based on these results, TTR on the MAIN narrative task did not appear to differentiate well between TDB and LIB in either of their languages.

#### **4.5.4 Story Structure**

Story structure was assessed using the scoring sheets provided in the MAIN manual. The number of story elements (i.e. internal state terms as initiating event, goal, attempt, outcome, internal state term as reaction) was counted for both children and each story in both languages. Results are presented in Figure 11.

The analysis of story structure revealed that TDB outperformed LIB in Polish macrostructure at all ages and in English story structure at every age apart from 6;8. Moreover, the macrostructural development diverged between the two children. LIB displayed a linear development in that the number of macrostructural elements he mentioned during his narratives increased steadily in his two languages until the age of 7;9, before it increased more in Polish but decreased slightly (from 7 to 6) in English.



**Fig. 11:** Story Structure.

In contrast, TDB's macrostructural development fluctuated substantially. In English, the number of story elements he mentioned in his narratives increased from four to eight between the ages of 4;8 and 5;6, before it decreased to five aged 6;8 and rose to twelve aged 7;9. Finally, aged 8;6 TDB mentioned nine of the 17 elements in his English narrative. In Polish, TDB displayed a mirrored pattern. Whenever the number of story elements increased in English, it decreased in Polish (4 – 8 – 5 – 12 – 9 vs. 7 – 5 – 10 – 10 – 11), apart from the age of 7;9 when it stagnated at 10.

Overall, LIB's use of macrostructural elements developed in a linear manner and in parallel in his two languages, while TDB displayed more fluctuation and his use of story elements in English and Polish appears to have developed in reaction to one another (i.e. when one was increasing, the other was decreasing).

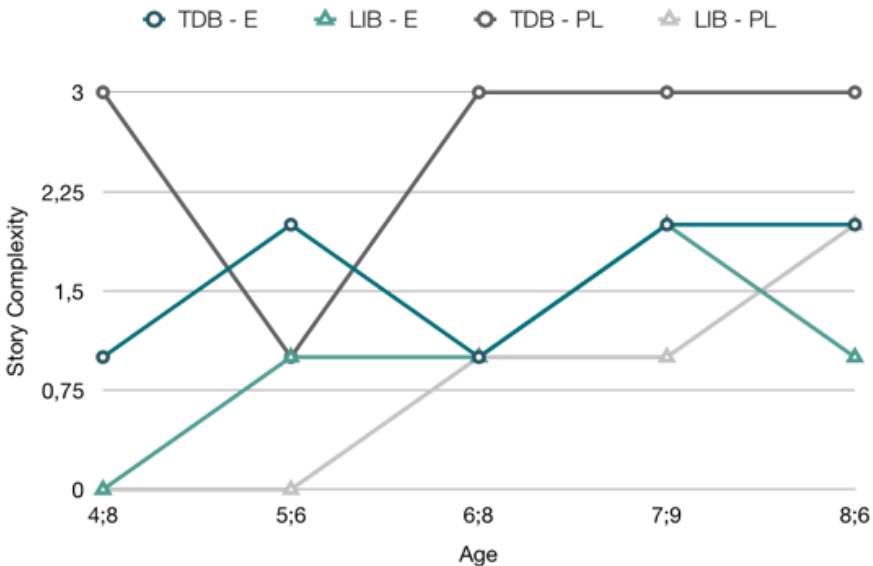


### 4.5.5 Story Complexity

Story complexity was calculated by analysing how many AO (attempt-outcome), single G (goal), GA (goal-attempt), GO (goal-outcome) or full GAO (goal-outcome-attempt) sequences the children used in their narratives. Results are presented in Figure 12.

TDB outperformed LIB with regard to story complexity in English aged 4;8, 5;6 and 6;8 and at all ages but 5;6 in Polish. Additionally, LIB displayed a more linear development in both languages as the number of sequences he described in his stories increased in both languages until the age of 7;9 and then rose further to three sequences in Polish but decreased back to one sequence in English.

The level of story complexity in English and Polish differed between the two participants. LIB displayed a parallel development in English and Polish that was merely staggered for Polish. In contrast, the story complexity in TDB's English narratives fluctuated between one and two sequences, but was fairly consistent at three sequences for Polish at all ages but 5;6.



**Fig. 12:** Story Complexity.

The analysis of number of full GAO sequences revealed that TDB used two such sequences, one in English aged 7;9 and one in Polish aged 8;6. LIB, on the other hand, did not use a single complete GAO sequence in any of his narratives.

#### 4.5.6 Internal State Terms (IST)

IST are terms to describe a character's mental state and can give an indication of a child's Theory of Mind development. The total number of internal state terms in tokens was calculated. Results are provided in Figure 13.

TDB used more IST in English at all ages but 4;8. In Polish, LIB outperformed TDB in his use of IST aged 4;8 and 5;6 but from 6;8 onward this pattern reversed. In contrast to story structure and complexity, both children displayed considerable levels of fluctuation in their use of IST in both languages. This suggests that the use of IST may distinguish better between typically developing English-Polish bilingual children and their peers with DLD at later ages.

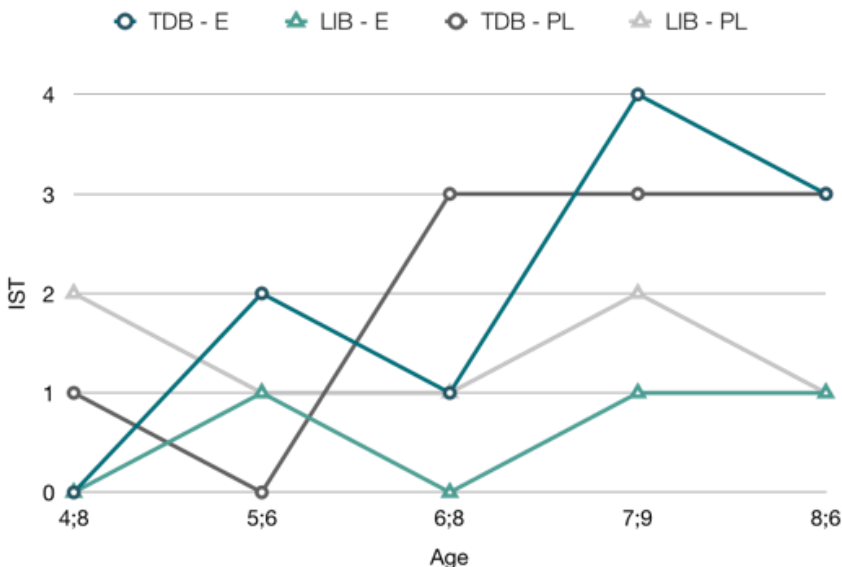


Fig. 13: Internal State Terms.

## 5 Discussion and Conclusion

In sum, tests that assessed more integrated language skills such as grammar recognition, sentence repetition, story structure and complexity generally distinguished between TDB and LIB, even though interesting age differences will be discussed in more detail below. The fact that vocabulary alone was generally found to be less reliable in this sample may have to do with the children's relatively high socio-economic background, which has been shown to be associated with higher vocabulary scores (Hoff 2006, 2013). By taking a longitudinal approach, the study was also able to show interesting fluctuations in the children's language development, suggesting that it may be qualitatively different from monolingual language development. Details are discussed below. These differences will need to be investigated further in larger longitudinal studies to determine if they are specific to this case or apply to bilingual language development more widely.

### 5.1 Receptive vocabulary

The analysis of TDB's and LIB's receptive lexical development revealed that TDB outperformed LIB at all ages and in both languages apart from aged 4;8 in Polish. However, the receptive vocabulary tests did not appear particularly reliable in the diagnosis of bilingual DLD as LIB scored within the average or low average range in both languages and at all ages, with the exception of his English score aged 8;6 and his Polish score aged 6;8. This is in line with Verhoeven et al. (2011), who did not find a significant difference between their Bi-TD and their Bi-DLD group in Dutch receptive lexis either. Verhoeven et al.'s (2012) finding of a significant difference between Bi-TD and Bi-DLD in Turkish but not Dutch expressive and receptive lexis could not be confirmed in this study. On the contrary, the gap between TDB's and LIB's productive and receptive vocabularies was larger for English than Polish, where they even overlapped at the age of 4;8 for receptive and approached each other until the age of 5;6 for expressive vocabulary.

The receptive vocabulary tests thus only distinguished well between TDB and LIB at older ages. As the norms of the Polish tests end at the age of 6;11, LIB's and TDB's scores could only be compared to younger monolingual Polish norms at the last two data collection points. It therefore remains unclear whether LIB's performance actually decreased further in relation to age norms.

As vocabulary development is highly correlated with exposure, it is possible that TDB benefitted more from additional exposure than LIB. Therefore, the data from this study suggests that receptive vocabulary tests should be treated with caution, particularly when used with younger bilingual children.

The analysis of TDB's and LIB's BPVS-3 scores in percentiles revealed an interesting pattern with regard to bilingual development. The analysis showed that TDB's and LIB's percentile scores fluctuated for both languages. This suggests that their receptive vocabulary did not evolve at the same pace as their monolingual peers'. This finding was substantiated by the fact that TDB's and LIB's English and Polish vocabulary increased in absolute terms between the ages of 4;8 and 7;9 while it fluctuated in relation to age norms. Note that TDB's Polish and LIB's English and Polish absolute scores had decreased between the age of 7;9 and 8;6, which highlights the fluctuating nature of bilingual language development.

The receptive vocabulary in both languages of both children evolved in a largely comparable manner. This indicates that even though LIB's score in both languages was consistently lower, both children were equally influenced by their bilingual status. This suggests that bilingual language development may be qualitatively different from monolingual development and that monolingual vocabulary growth curves do not necessarily apply to bilingual children.

## 5.2 Productive vocabulary

The fluctuation in relation to monolingual norms was more evident for the receptive than the productive vocabulary scores. Here TDB performed consistently between the 75<sup>th</sup> and the 80<sup>th</sup> percentile in English. LIB, on the other hand, showed slightly more fluctuation (34<sup>th</sup>-58<sup>th</sup>) but it needs to be noted that the last two data collection points were compared to younger norms. This finding suggests that TDB's and LIB's productive English vocabulary evolved largely in parallel to monolingual peers and both performed within or above the monolingual average range.

For Polish, LIB's performance was consistently far below monolingual age norms and he performed within the 1<sup>st</sup> percentile at all data collection points. TDB also performed in the low average and borderline range at all ages where monolingual norms were available. This suggests that the growth of their Polish productive vocabulary was influenced more substantially by their bilingual status than their English vocabulary, which is likely due to English being the majority language.

Overall, the investigation of vocabulary development highlighted that productive and receptive vocabulary tests were less reliable in the distinction between TDB and LIB. Furthermore, both children scored higher on the English than the Polish tests, which reflects the minority-majority status of their two languages. Additionally, bilingual-specific developmental patterns were revealed. Finally, the overall results of the vocabulary tests emphasise the role of exposure for vocabulary development, which was highlighted by the minority-majority language difference.

## 5.3 Receptive morphology and syntax

TDB outperformed LIB on the TROG in both languages and at all ages. It needs to be noted, however, that the gap between their scores was more substantial at older ages (from 5;6 onward) with the exception of 7;9, when both children performed within the average range again. This suggests that their performance on the English TROG test was linked to

exposure and highlights once more the importance of input for bilingual development. This corresponds to Jacobson (2011) and Jacobson and Walden (2013) who found profiles of English-Spanish bilingual children with and without language impairment to overlap more in lower than in higher grades.

Both children performed better on the Polish task at younger ages with the exception of LIB aged 4;8, when he performed similarly in both languages. This suggests that the increased structured input they received in the majority language in school may have improved their English receptive grammar, so that by the age of 7;9 they performed better on the English than the Polish task.

Finally, an observation regarding the stability of TDB's and LIB's grammatical systems could be made as TDB's receptive grammatical understanding increased steadily over the course of the four years, while LIB's understanding of grammatical structures decreased between the ages of 4;8 and 5;6 in English and for both languages between the ages of 7;9 and 8;6. This implies that TDB's grammatical system may be more robust.

#### **5.4 Productive morphology and syntax**

TDB outperformed LIB at all ages and in both languages on the sentence repetition task. This provides further evidence for sentence repetition tasks as a reliable tool to distinguish between typical language development and DLD (Archibald & Joanisse 2009; Armon-Lotem & Meir 2016; Riches 2012; Stokes et al. 2006; Thordardottir & Brandeker 2013). Furthermore, the two children displayed a slightly diverging relationship between their two languages. The gap between TDB's English and Polish performance decreased consistently over time, while the gap between LIB's English and Polish performance widened substantially between 6;8 and 8;6. Once more this difference cannot be traced back to different exposure to the two languages as both children heard a similar amount of both languages. However, English speech and

language therapy and regular formal instruction in the majority language may explain LIB's higher score in English.

The finding that LIB's grammatical production was not balanced across his two languages is also important to bear in mind with regard to bilingual language impairment. While bilingual children with language impairment tend to show a low performance in both languages, typically developing children will perform well in at least one of their two languages. This is not to say, however, that a mismatch between the two languages is exclusive to bilingual children with typical development. It seems to also occur in bilingual DLD but the important point to note is that their overall performance in both languages is substantially lower than that of their typically developing peers.

## 5.5 Narration

Story length was more reliable in the distinction between TDB and LIB before the age of 6;8. This finding provides further evidence for a declining correlation between age and storytelling abilities in typically developing bilingual children, from the age of seven onward (Bohnacker 2016; Gagarina 2016; Mavis et al. 2016; Roch et al. 2016).

Previous studies only occasionally found story length to differ substantially between children with and without language impairment (Altman et al. 2016; Cleave et al. 2010; Fey et al. 2004). Therefore, story length does not appear to be a very reliable indicator of language impairment in bilingual children, particularly at older ages.

In contrast, MLU in morphemes was found to be reliable in the distinction between TDB and LIB in both languages and across ages. This finding corresponds to LIB's difficulties with morphology and is also in line with Altman et al. (2016).

In contrast, the differences between TDB's and LIB's TTR scores were only marginal. This stands in contrast with Iluz-Cohen and Walters (2012), Altman et al. (2016) and Tsimpli et al. (2016), who all found vocabulary diversity to differ between Bi-TD and Bi-DLD. This divergence between the results obtained in this study and previous

research could be due to LIB's relatively high (English) productive vocabulary scores, which in turn could be influenced by the twins' relatively high socio-economic background (Hoff 2006, 2013). Support for his hypothesis is provided by the finding that the difference between TDB's and LIB's TTR was larger for the English than the Polish stories, which corresponds to LIB's substantially lower Polish vocabulary score.

Therefore, if TTR is to be considered in the distinction of typical and atypical bilingual language development, productive lexis scores need to be taken into account. The TTR of bilingual children with language impairment but with a productive vocabulary score within the normal range, might not differ significantly from their typically developing bilingual peers.

The story structure analysis revealed that TDB outperformed LIB at all ages in Polish and at every age apart from 6;8 in English. This suggests that story structure (i.e.: the number of story elements) can be indicative of bilingual DLD. This corresponds to Squires et al.'s (2014) findings but stands once more in contrast to Iluz-Cohen and Walters (2012), Altman et al. (2016) and Tsimpli et al. (2016), who did not find macrostructure to differentiate between the two bilingual groups. This study therefore adds to the controversial findings regarding the distinctive potential of macrostructural elements in the assessment of bilingual children. Due to this controversy, story structure alone probably cannot be recommended for the diagnosis of DLD in bilingual children.

It was shown that LIB's development of story structure was linear and increased steadily between time point one and four in English and Polish. In contrast, TDB's use of story structure elements fluctuated in both languages and whenever he used more elements in one language, he used fewer in the other. Judging from these findings, it seems like TDB's languages stand in a more dynamic relationship to each other.

The observations from the story structure analysis were further confirmed in an assessment of TDB's and LIB's story complexity. The children differed substantially in the number of sequences (i.e.: attempt-goal; single goal; goal-attempt, goal-outcome; full goal-attempt-outcome) they described. TDB outperformed LIB and the difference was



particularly apparent for Polish and in their use of complete GAO sequences.

This finding implies that LIB has more difficulty arranging his narratives coherently. The fact that LIB did not use a single whole GAO sequence could also imply difficulty in his working memory, as GAO sequences require to keep the goal in mind while describing the attempt and finally the outcome. This hypothesis would also be supported by the fact that LIB prefers to read shorter factual texts, while TDB shows a preference for narratives and novels. The reading of novels requires a longer attention span and better working memory as the reader needs to keep a lot of information in mind while processing subsequent sentences and chapters. Reading difficulties have been linked to DLD (Baird et al. 2011) and this paper provides further reason to investigate this link in more depth in the bilingual population.

Finally, TDB's and LIB's use of internal state terms showed that TDB used more internal state terms in both languages from the age of 5;6 onward for English and from 6;8 onward for Polish. This finding is in line with Squires et al. (2014). TDB's preference for reading stories and novels, where internal state terms are more common than in factual publications, might also influence this result. This hypothesis seems to be supported by the fact that the difference between TDB and LIB became particularly visible at older ages, when they would have become more fluent readers and start to influence their choice of reading material.

## 5.7 Conclusion

Overall, this study hence shows that bilingual language development does not necessarily map on to monolingual growth curves, which needs to be taken into account during assessments. Moreover, some language measures only showed differences between TDB and LIB at certain ages, which highlights a further level of complexity in bilingual language development and emphasises the need for more holistic and longitudinal approach to the study of typical and atypical bilingual

development. Finally, this study highlighted that measures of vocabulary size and complexity may be less reliable in distinguishing between typical bilingual development and bilingual DLD in children with a higher socio-economic background, adding a further level of complexity to the assessment of bilingual children.

## Acknowledgements

I would like to thank emer. o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Dressler, Professor Shula Chiat and Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit for their supervision and mentorship during this project and beyond, Prof. Dr. hab. Ewa Haman and Dr. hab. Zofia Wodniecka-Chlipalska for their support throughout, the twins for their willingness to participate over the years, and their parents for allowing them to do so.

## References

- Altman, Carmit, Sharon Armon-Lotem, Sveta Fichman & Joel Walters. 2016. Mental state terms in the narratives of English – Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37. 165–193.
- Archibald, Lisa M. D. & Marc F. Joanisse. 2009. On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52(4). 899–914.
- Armon-Lotem, Sharon. 2010. Instructive bilingualism: Can bilingual children with specific language impairment rely on one language in learning a second one? *Applied Psycholinguistics* 31(2).  
<http://doi.org/10.1017/S0142716409990385>.
- Armon-Lotem, Sharon. 2014. Between L2 and SLI: inflections and prepositions in the Hebrew of bilingual children with TLD and monolingual children with SLI. *Journal of Child Language* 41(1). 3–33.  
<http://doi.org/10.1017/S0305000912000487>.
- Armon-Lotem, Sharon & Natalie Meir. 2016. Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in

- bilingual children: Evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language and Communication Disorders* 1–17.  
<http://doi.org/10.1111/1460-6984.12242>.
- Baird, Gillian, Vicky Slonims, Emily Simonoff & Katharina Dworzynski. 2011. Impairment in non-word repetition: A marker for language impairment or reading impairment? *Developmental Medicine and Child Neurology* 53(8). 711–716. <http://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.03936.x>.
- Bak, Thomas. 2016. Cooking pasta in La Paz: Bilingualism, bias and the replication crisis. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6(5). 699–717.
- Banasik, Natalia, Ewa Haman & Magdalena Smoczyńska. 2011. Zadanie Powtarzania Zdań.
- Bishop, Dorothy VM. 2003. Test for reception of grammar: Version 2: TROG-2. Pearson Assessment. London: Pearson.
- Bishop, Dorothy V. M. 2017. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders* 52(6). 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>.
- Blom, Elma, Jan De Jong, Antje Orgassa, Anne Baker & Fred Weerman. 2013. Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders* 48(4). 382–393. <http://doi.org/10.1111/1460-6984.12013>.
- Bohnacker, Ute. 2016. Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37. 19–48.
- Caramazza, Alfonso. 1986. On drawing inferences about the structure of normal cognitive systems from the analysis of patterns of impaired performance: The case for single-patients studies. *Brain and Cognition* 5. 41–66.
- Clahsen, Harald, Monika Rothweiler, Franziska Sterner & Solveig Chilla. 2014. Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. *Clinical Linguistics & Phonetics* 49. 1–13. <http://doi.org/10.3109/02699206.2014.886726>.
- Cleave, Patricia L, Luigi E Girolametto, Xi Chen & Carla J Johnson. 2010. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders* 43(6). 511–522. <http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>.

- Duff, Patricia. 2008. *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Taylor & Francis Group.
- Dunn, Loyd M., Douglas M. Dunn, Ben Styles & Julie Sewell. 2009. *British Picture Vocabulary Scale: Third Edition*. GL Assessment. Brentford: GL Assessment.
- Eng, Nancy & Barabara O'Connor. 2000. Acquisition of Definite Article + Noun Agreement of Spanish-English Bilingual Children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly* 21(2). 114–124. <http://doi.org/10.1177/152574010002100205>.
- Fey, Marc E., Hugh W. Catts, Kerry Proctor-Williams & J. Bruce Tomblin B. 2004. Oral and Written Story Composition Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 47, 1301–1318. <http://doi.org/1092-4388/04/4706-1301>.
- Gagarina, Natalia. 2016. Narratives of Russian – German preschool and primary school bilingual: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* 37. 91–122.
- Gagarina, Natalia, Daleen Klop, Saria Kunnari, Kula Tantele, Taina Välimaa, Ingrida Balciuniene, Ute Bohnacker & Joel Walters. 2012. ZASPiL Nr. 56 – December 2012 MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives.
- Gillam, Ronald B., Elizabeth D. Pena., Lisa M. Bedore, Thomas M. Bohman & Anita Mendez-Perez. 2013. Identification of SLI in Bilingual Children: 1. Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 56(December). 1813–1823. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013\)12-0056](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0056).
- Gutiérrez-Clellen, Vera F., Gabriela Simon-Cerejido & Christine Wagner. 2008. Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics* 29(1). 3–19. <http://doi.org/10.1017/S0142716408080016>.
- Håkansson, Gisela, Eva-Kristina Salameh & Ulrika Nettelblatt. 2003. Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics* 41(2). 255–288. <http://doi.org/10.1515/ling.2003.009>.
- Haman, Ewa & Krzysztof Fronczyk. 2012. *Obrazkowy Test Słownikowy - Rozumienie (OTSR)*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman, Ewa & Magdalena Smoczynska. 2010. *Zadanie Nazywanie Obrazków*. Faculty of Psychology. University of Warsaw. Unpublished material.

- Hoff, Erika. 2006. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26. 55–88.
- Hoff, Erika. 2013. Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology* 49. 4–14.
- Hymes, Dell. 1979. Sapir, Competence, Voices. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Difference in Language Ability Language Behavior*, 33–45. New York: Academic Press.
- Iluz-Cohen, Peri & Joel Walters. 2012. Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1). 58–74.  
<http://doi.org/10.1017/S1366728911000538>.
- Jacobson, Peggy F. & Richard Schwartz. 2002. Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 23(1). 23–41.  
<http://doi.org/10.1017/S0142716402000024>.
- Jacobson, Peggy F. 2011. The effects of language impairment on the use of direct object pronouns and verb inflections in heritage Spanish speakers: A look at attrition, incomplete acquisition and maintenance. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1). 22–38.  
<http://doi.org/10.1017/S1366728911000484>.
- Jacobson, Peggy F. & Patrick R. Walden. 2013. Lexical diversity and omission errors as predictors of language ability in the narratives of sequential Spanish-English bilinguals: a cross-language comparison. *American Journal of Speech- Language Pathology* 22(3). 554–65.  
[http://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/11-0055\)](http://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/11-0055)).
- Kiebzak-Mandera, Dorota, Agnieszka Otwinowska & Marta Bialecka-Pikula. 2012. *MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives: Polish Version*. Faculty of Psychology. University of Warsaw. Unpublished material.
- Kohnert, Kathryn, Jennifer Windsor & Kerry Danahy Ebert. 2009. Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language* 109(2–3). 101–111.  
<http://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009>.
- Kohnert, Kathryn. 2010. Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders* 43(6). 456–473.  
<http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>.

- Leonard, Laurence B. 1998. *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: MIT Press.
- Leopold, Werner. 1939. Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Volume I: Vocabulary Growth in the First Two Years. *Northwestern University Studies in the Humanities*, Volume 6. vii-185.
- Leopold, Werner. 1940. The Study of Child Language and Infant Bilingualism. *WORD* 4(1). 1-17.
- Leopold, Werner. 1947. Speech Development of a Bilingual Child, Volume II: Sound-Learning in the first Two Years. New York: AMS Press.
- Leopold, Werner. 1970. *Speech Development of a Bilingual Child, Volume III: Grammar and General Problems in the First Two Years*. New York, NY: AMS Press.
- Marinis, Theo, Shula Chiat, Sharon Armon-Lotem, Gibbons, D. & E. Gipps E. 2011. School Age Sentence Imitation Test (SASIT) – English. Reading: University of Reading.
- Mavis, Ilknur, Uge Müge & Natalia Gagarina. 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish – German bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37, 69–89.
- Mieszkowska, Karolina, Agnieszka Otwinowska, Marta Bialecka-Pikul, Dorota Kiebzak-Mandera, Marcin Opacki & Ewa Haman. 2020. Polish MAIN: How was it developed and how has it been used so far? *ZAS Papers in Linguistics* 64, 169–181. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.571>.
- Müller, Lisa-Maria. 2018. Kommunikationsstrategien im typischen Bilingualismus und unter den Bedingungen von spezifischer Sprachstörung: Eine explorative Zwillingsfallstudie. *Sprache, Stimme und Gehör* 42(2). 82-86.
- Orgassa, Antje & Fred Weerman. 2008. Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research* 24(3). 333–364. <http://doi.org/10.1177/0267658308090184>.
- Paap, Kenneth R. 2013. The role of componential analysis, categorical hypothesising, replicability and confirmation bias in testing for bilingual advantages in executive functioning. *Journal of Cognitive Psychology* 26( 3). 242-255.
- Paradis, Johanne. 2007. Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* 28(3). 551–564. <http://doi.org/10.1017/S0142716407070300>.
- Reilly, Sheena, Dorothy V. M. Bishop & Bruce Tomblin. 2014a. Terminological debate over language impairment in children: forward movement and

- sticking points. *International Journal of Language and Communication Disorders* 49. 452–462.
- Reilly, Sheena, Bruce Tomblin, James Law, Cristina McKean, Fiona K. Mensah, Angela Morgan, Sharon Goldfeld, Jan M. Nicholson & Melissa Wake. 2014b. Specific Language Impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders* 49. 416–451.
- Riches, Nick G. 2012. Sentence repetition in children with specific language impairment: An investigation of underlying mechanisms. *International Journal of Language and Communication Disorders* 47(5), 499–510. <http://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00158.x>.
- Roch, Maja, Elena Florit & Chiara Levorato. 2016. Narrative competence of Italian – English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37. 49–67.
- Rothweiler, Monika, Solveig Chilla & Babur Ezel. 2010. Specific language impairment in Turkish: evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical Linguistics & Phonetics* 24(7). 540–555. <http://doi.org/10.3109/02699200903545328>.
- Rothweiler, Monika, Solveig Chilla & Harald Clahsen. 2012. Subject–verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1). 39–57. <http://doi.org/10.1017/S136672891100037X>.
- Semel, Eleanor, Elisabeth H. Wiig & Wayne A. Secord. 2003. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition (CELF-4)*. San Antonio, TX: Pearson Assessment.
- Smoczynska, Magdalena. 2005. *Test for Reception of Grammar - Polish translation*. Krakow: Uniwersytet Jagiellonski.
- Stern, Clara & William Stern. 1907. *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Stokes, Stephanie F., Anita M-Y. Wong, Paul Fletcher & Laurence B. Leonard. 2006. Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: the case of Cantonese. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49(2), 219–236. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/019\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/019)).
- Stromswold, Karin. 2006. Why aren't identical twins linguistically identical? Genetic, prenatal and postnatal factors. *Cognition* 101(2). 333–384. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.007>.

- Squires, Katie Ellen, Mirza J. Lugo-Neris, Elizabeth Peña, Lisa Bedore, Thomas M. Bohman & Ronald B. Gillam. 2014. Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders* 49(1). 60–74.  
<http://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>.
- Thordardottir, Elin & Myrto Brandeker. 2013. The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders* 46(1). 1–16.  
<http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>.
- Tomblin, J. Bruce, Nancy L. Records & Xuyang Zhang. 1996. A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research* 39(6). 1284–1294.
- Tsimpli, Ianthi M., Eleni Peristeri & Maria Andreou. 2016. Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37. 195–216.
- Verhoeven, Ludo, Judit Steenge & Hans van Balkom. 2011. Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners. *Research in Developmental Disabilities* 32(3). 1186–1193. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.001>.
- Verhoeven Ludo, Judit Steenge & Hans van Balkom. 2012. Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47(2). 176–83.  
<http://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00092.x>.
- Williams, Kathleen T. 2007. *Expressive Vocabulary Test*, Second Edition (EVT-2). London: Pearson Assessment.