

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Ausgabe Nr. 98 (2025)

Inhalt

Verena Blaschitz/Wolfgang U. Dressler

Die (mehrfach) einseitigen Wege der Spracherwerbsforschung und ihre Folgen für die Sprachenpolitik S. 1

René-Christian Foidl/Lena Cataldo-Schwarzl/Julia Renner

Translanguaging, trawsieithu und translanguajear in halbinstitutionalisierten Unterrichtsettings

Eine gesprächsanalytische Fallstudie17

Muzaffer Malkoç

Ist das Suffix -dir im Türkischen eine Präsumtivpartikel?41

Clara Müllenmeister

»Irgendwas Neutrales, nicht Zuschreibendes«

Sprachideale und Sprachbedarf, wo *er* und *sie* nicht zutreffen.....59

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

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

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

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

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



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

Die (mehrfach) einseitigen Wege der Spracherwerbsforschung und ihre Folgen für die Sprachenpolitik

Verena Blaschitz* / Wolfgang U. Dressler‡

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 98 (2025): 1–16

Abstract

The article deals with the (multiple) one-sided paths of language acquisition research in the institutional (Austrian) research landscape. Along with prominent trends in language acquisition research, namely research on foreign or second language acquisition among adolescents or adults as well as successive and simultaneous bilingual acquisition in different constellations, we show that research efforts have long continued to focus on foreign or second language acquisition among adolescents or adults as well as the transferring of findings gained from this for so-called practice onto other fields. We conclude that simultaneous bilingual language acquisition is the least researched – with consequences for research and policy, which we will address at the end of our article.

Schlagwörter: Angewandte Sprachwissenschaft, Spracherwerbsforschung, Mehrsprachenerwerb, Sprachenpolitik

* Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien,
verena.blaschitz@univie.ac.at.

‡ Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien & Austrian Centre for Digital Humanities and Cultural Heritage der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, wolfgang.dressler@univie.ac.at.

1 Einleitung

Gegenstand und Hauptziel unseres Beitrags, der die Situation in Österreich in den Vordergrund stellt, ist es aufzuzeigen, wie (mehrfach) einseitig die üblichen Wege der Spracherwerbsforschung sind. Erstens werden hauptsächlich der Fremdsprachunterricht und -erwerb bzw. der (Zweit-)Spracherwerb Jugendlicher oder Erwachsener behandelt (s. Abschnitt 2). In sehr viel geringerem Ausmaß wird der *sukzessive Zweispracherwerb* thematisiert. Dabei wird zweitens der Fokus auf den mangelhaften Erwerb der Amtssprache durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gelegt, sehr viel seltener umgekehrt auf den Erwerb zuerst der Amtssprache, dann einer Familien- oder Minderheitssprache. Dies ist nur in Studien zum Verfall und Untergang von Minderheitssprachen der Fall. Drittens wird der simultan bilinguale Spracherwerb sehr wenig erforscht. Die beschriebene Einseitigkeit der Spracherwerbsforschung durch die Konzentration auf den mangelhaften Erwerb der Amtssprache durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird in Abschnitt 3 thematisiert.

Nebenziele unseres Beitrags sind eine kurze Darstellung einer bisher noch nie beobachteten Erscheinung einer *Sackgassenentwicklung* im Spracherwerb (Dressler et al. 2022), die auf den frühen simultan bilingualen Spracherwerb beschränkt ist. Bei Sackgassenentwicklung handelt es sich um einen kurzzeitigen Erwerbsweg, den ein junges Kind gegen den Input der primären Bezugspersonen einschlägt und den es bald aufgeben muss (Abschnitt 4). Zudem beschreiben wir die Folgen der Einseitigkeiten der Spracherwerbsforschung für die Sprachenpolitik und Unterrichtspraxis, samt Empfehlungen für Forschung und Politik für eine Umgestaltung der Sprachenpolitik (Abschnitt 5).

Wir möchten mit unserem Beitrag auf die Einseitigkeit der Forschung im Bereich des kindlichen Mehrspracherwerbs und deren Konsequenzen hinweisen. Wir behandeln nicht die Folgen des späteren Fremdspracherwerbs von Englisch und anderen Sprachen in Österreich mit ihrer einseitigen Bevorzugung des Englischen gegenüber anderen Sprachen.

2 (Zweit-)Spracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen sowie Fremdsprachunterricht und -erwerb

In diesem Abschnitt wird die institutionalisierte Forschungslandschaft betrachtet, um daraus Thesen für Studien zum Zweit- und Fremdspracherwerb abzuleiten. Ein gutes Beispiel für die einseitige Ausrichtung der Spracherwerbsforschung auf den Fremdsprachunterricht und -erwerb ist die Anglistik in Polen, wo der bedeutende Pionier der Kontrastiven Sprachwissenschaft Jacek Fisiak (1991) und seine Schule (z.B. Cieślicka 2000, vgl. auch seine Zeitschrift *Poznan Studies in Contrastive Linguistics*) zunächst überhaupt nur über Fremdsprachunterricht und -erwerb gearbeitet haben. Erst später rückte durch seine Schülerinnen auch der kindliche Spracherwerb ins Zentrum des Interesses (vgl. dazu Dressler im Druck). Auch in Deutschland war die Erforschung von Spracherwerbsprozessen lange Zeit auf Erwachsene konzentriert, so etwa die großen Forschungsprojekte zum Spracherwerb erwachsener Migrant*innen in Deutschland (*Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin Deutsch*, *ZISA-Projekt*, *Kieler Projekt*, s. Ahrenholz 2020: 107). Erst später begann das Interesse am kindlichen Spracherwerb, das aber häufig primär in qualitativen Einzelfallstudien verfolgt wurde (Ahrenholz 2020: 108-109). Ähnlich ist die Entwicklung in den meisten anderen Ländern erfolgt, ausgenommen in Israel und in der Türkei.

Für Studien zum Zweit- und Fremdspracherwerb leiten wir folgende *These 1* ab: Für die Erforschung des Zweit- und Fremdspracherwerbs (und darauf fußend des Zweit- und Fremdsprachunterrichts), besonders des Natürlichen Fremdspracherwerbs (mehr als des fremdgesteuerten) ist ein Vergleich mit dem kindlichen (mehrsprachigen) Spracherwerb relevant. Österreichweit scheinen sich jedoch an den linguistischen und germanistischen universitären Instituten nur einige Forscher und Forscherinnen mit dem kindlichen Spracherwerb zu befassen (s. etwa Mattes et al. 2021; Schmölder-Eibinger & Bushati 2023). Für die mangelnde Berücksichtigung des kindlichen Spracherwerbs zugunsten von Jugendlichen und Erwachsenen ist auch das Institut für Germanistik der Universität Wien (so wie der meisten vergleichbaren Institute) ein gutes Beispiel, denn die Forschung ist hier vor allem auf den Schul- bzw.

Erwachsenenbereich fokussiert. Auch im *Sonderforschungsbereich Deutsch in Österreich* (SFB DIÖ)¹, der 2016 am Institut für Germanistik eingeführt wurde, werden in keinem der neun Teilprojekte Aspekte des kindlichen Spracherwerbs behandelt. Linguistische Forschung zu kindlichen Spracherwerbsprozessen wird am Institut für Germanistik der Universität Wien nur durch einzelne Personen durchgeführt (etwa Korecky-Kröll et al. 2017, 2018 2019; Blaschitz 2019, 2021, im Druck). Positiv hervorzuheben ist das Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, an dem seit wenigen Jahren das Team rund um Jutta L. Mueller in ihrem psycholinguistischen Labor² intensiv Spracherwerbsforschung betreibt. Schon 2010 bis 2012 wurde hier etwa auch unter der Leitung von Wilfried Datler und Rudolf de Cillia das Projekt *Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten* durchgeführt (Datler et al. 2012).

Die fehlende Forschung zu mehrsprachigem Spracherwerb ist wohl auch (mit-)verantwortlich für die gängigen monolingualen Normen im Bereich der Sprachdiagnostik. So sind die meisten sprachdiagnostischen Verfahren an »monolingual und frühkindlich deutschlernenden« Kindern orientiert (Redder et al. 2011: 41). Zudem erlaubt die sich aus dem »Zusammenspiel aus biologischen, kognitiven und sozio-affektiven Faktoren« ergebende Komplexität des (mehrsprachigen) Spracherwerbs (Settinieri & Jeuk 2019: 10) – zumindest derzeit noch – keine Modellierung von Standardverläufen (Settinieri & Jeuk 2019: 10). Ebenso fehlen weiterhin Verfahren, in denen auch erstsprachliche Kompetenzen einbezogen werden (Settinieri & Jeuk 2019: 12).

Eine monolinguale Fokussierung auf Deutsch weisen beide seit dem Schuljahr 2018/19 österreichweit verpflichtende sprachdiagnostischen Verfahren auf: das Beobachtungsverfahren *BESK (-DaZ) KOMPAKT* (BIFIE 2018, 2019) für den Elementarbereich sowie das Screening

1 <https://www.dioe.at/> (Abruf 14. Jänner 2025).

2 <https://psy-ling.univie.ac.at/> (Abruf 14. Jänner 2025).

MIKA-D, das im Primar- und Sekundarbereich eingesetzt wird (s. Website des IQS³). Durch den Einsatz der beiden Verfahren wird einerseits die für das österreichische Bildungssystem charakteristische monolinguale Ausrichtung verstärkt, andererseits werden an mehrsprachige Kinder einsprachige Maßstäbe gelegt, die ihrem gesamten sprachlichen Repertoire nicht gerecht werden können. An beiden Verfahren sind die zumindest teilweise mangelhafte (sprach-)wissenschaftliche, testtheoretische und methodische Fundierung, die unzureichende Bandbreite an relevant gesetzten sprachlichen Kategorien, die arbiträren Schwellenwerte und die fragliche Einhaltung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu kritisieren. Mit beiden Instrumenten werden zudem ausschließlich Deutschkenntnisse überprüft, weitere kindliche Sprachen finden in keiner Form Berücksichtigung. Durch die genannten sowie einige weitere Kritikpunkte an den Verfahren (s. Blaschitz & Weichselbaum 2022; Blaschitz 2023) kann ihre Aussagekraft nur als gering eingeschätzt werden.

These 2: Die Prozesse des mehrsprachigen Spracherwerbs unterscheiden sich deutlich von jenen des einsprachigen Spracherwerbs. Eine Intensivierung der Forschung zur Modellierung mehrsprachigen Spracherwerbs ist dringend notwendig, um die linguistische Grundlage von sprachdiagnostischen Verfahren für mehrsprachige Kinder zu verbessern und schon lange bekannte Lücken im Bereich der mehrsprachigen Sprachdiagnose zu schließen.

3 Sukzessiver Zweispracherwerb

Unter sukzessivem (genauer: sukzessiv bilinguaem) Zweispracherwerb versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache durch Kleinkinder nach ihrem dritten Lebensjahr. Auch hier findet sich eine Einseitigkeit der Spracherwerbsforschung durch die Konzentration auf den mangelhaften Erwerb der Amtssprache durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (s. auch Abschnitt 2). Umgekehrt wird sehr wenig über den

³ <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> (Abruf 14. Jänner 2025).

Erwerb zuerst der Amtssprache und erst dann von einer Familien- und Minderheitssprache geforscht. Diese Einseitigkeit hat mit den europäischen nationalistischen Traditionen zu tun, welche die Einsprachigkeit oder zumindest den absoluten Vorrang einer Nationalsprache betonen. Ehlich bezeichnet dies als »Nationalisierung von Sprache«: »Sprache als eine zentrale, ja die zentrale Größe für die Konstituierung von Nationen« (Ehlich 2021: 259).

Am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien wurde viel über sukzessiv bilingualen Spracherwerb von Deutsch im Kindergarten nach Erstspracherwerb von Türkisch als Familiensprache geforscht und publiziert (z.B. Templ et al. 2018). Weniger Forschungsarbeiten gibt es dagegen zum Erwerb der Familiensprache Türkisch neben Deutsch (z.B. Dobek et al. 2018; Korecky-Kröll et al. 2017). Österreichweit liegen derzeit noch keine Veröffentlichungen vor, in denen der Erwerb von zuerst Deutsch und dann einer Familien- oder Minderheitensprache thematisiert wird. In Deutschland hat dagegen Gagarina (z.B. Gagarina et al. 2020) über alle drei Typen des Erwerbs (zuerst die Familien-/Minderheitensprache, dann Deutsch; Familiensprache und Deutsch simultan; zuerst Deutsch, dann die Familien-/Minderheitensprache) von Russisch und Deutsch, aber auch von anderen Sprachen veröffentlicht.

Für Studien zum sukzessiv bilingualen Zweispracherwerb leiten wir als *These 3* ab: Es wurde bereits belegt (Czinger et al. 2017), dass sich sukzessiv bilingualer Spracherwerb in wesentlichen Punkten vom Fremdspracherwerb unterscheidet. Weil Vergleiche zwischen beiden aber ganz selten angestellt werden, sind sehr wahrscheinlich weitere relevante Unterschiede noch nicht erfasst.

Allerdings wird der Erwerb zuerst der Amtssprache und erst darauf von einer Minderheitssprache teilweise in Studien zum Verfall und Untergang von Minderheitssprachen durch den übermächtigen Einfluss von Amts- oder anderer Mehrheitssprachen (Dressler et al. 2017) behandelt.

These 4: Spezialist*innen der Zweisprachforschung (etwa de Houwer 2021) stimmen untereinander überein, dass Fortschritte in der als zweiten Sprache erworbenen Familiensprache ceteris paribus auch den

Erwerb der als erstes erworbenen Mehrheitsprache positiv beeinflussen. Diese sowie weitere aus vertieften Studien zu diesem Typ des Zweispracherwerbs zu erwartende Erkenntnisse sollten auch in elementarpädagogischen Einrichtungen und Volksschulen zu Änderungen hinsichtlich der Konzeption der Sprachförderung (in Deutsch und anderen Sprachen) führen.

Eine zentrale Aufgabe von (meist monolingual geprägten) elementaren Bildungseinrichtungen ist die Förderung des Spracherwerbs zum Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten (Roos & Sachse 2019; Schneider 2018) bei ein- und mehrsprachigen Kindern. Allerdings wird unter *Sprachförderung* im Allgemeinen die alleinige Förderung der jeweiligen Amtssprache gemeint, weniger eine Mehrsprachigkeitsförderung aller Kinder oder eine Förderung von mitgebrachten kindlichen Erstsprachen. Wenngleich in den letzten Jahren die Bedeutung von Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen stark zugenommen hat, ist weiterhin nicht restlos geklärt, »welche Ansätze unter welchen Bedingungen für Kinder mit welchen Voraussetzungen welche Wirkungen erzielen« (Roos & Sachse 2019: 57). Der tatsächliche Nutzen von elementarpädagogischer Sprachförderung ist großteils unbekannt (Egert & Hopf 2016) bzw. existieren Inkonsistenzen bei bestehenden Evaluationsergebnissen (Geyer & Müller 2021). Als Ursache kann einerseits die Komplexität des kindlichen Spracherwerbs angenommen werden, die eindeutige Wirksamkeitsnachweise von Sprachförderung (Roos & Sachse 2019: 57) erschwert. Andererseits werden Sprachfördermaßnahmen und ihre Effektivität zu wenig disziplinenübergreifend und oft nur isoliert untersucht (Roos & Sachse 2019: 57). Drittens werden viele Sprachfördermaßnahmen und -programme zwar finanziert und durchgeführt, aber nicht auf ihre Wirksamkeit hin untersucht (Roos & Sachse 2019: 60; Schneider 2018: 71). Vorliegende Ergebnisse deuten einen Vorteil von alltagsintegrierten gegenüber additiven Maßnahmen an (Eger & Hopf 2016), wenngleich auch die Kombination beider Typen als gewinnbringend gewertet wird (Schneider 2018: 71). Einigkeit besteht jedenfalls in der Feststellung, dass das sprachliche Handeln der elementarpädagogischen Fachkräfte, also ihre Sprachförderkompetenz, zentral ist (Beckerle 2017; Geyer & Müller 2021). Die

Studie von Gagarina et al. (2018) liefert diesbezüglich eindeutige Ergebnisse: In der Studie wurden 160 türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilinguale Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren über einen Zeitraum von drei Jahren in drei verschiedenen Gruppen sprachlich gefördert. Am meisten profitierten jene Kinder, die in Kleingruppensettings von *Sprachwissenschaftlerinnen* und *Sprachtherapeutinnen* gefördert wurden. Die Studienautorinnen führen dieses Ergebnis auf die »höhere Qualifikation« der Förderinnen (Gagarina et al. 2018: 205) sowie die individuelle Arbeit in Kleingruppen zurück.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich *These 5* formulieren: Die Sprachförderkompetenz der elementarpädagogischen Fachkräfte ist auf Grund unserer eigenen Forschungen und zahlreicher dort zitierter Literatur zentral für die Wirksamkeit von frühkindlicher Sprachförderung. Vertiefte Kenntnisse zum (simultanen/sukzessiven) Mehrspracherwerb können in die Aus- und Fortbildung von mit Sprachförderung betrauten Fachkräften einfließen. Die Verbesserung und Intensivierung der diesbezüglichen Aus- und Fortbildung lassen eine erhöhte Wirksamkeit von Sprachförderung erwarten. Diese Wirksamkeit ist in umfassenden Evaluationsstudien zu überprüfen, um mit Sicherheit zu klären, welche Fördermethoden und -maßnahmen am gewinnbringendsten sind.

Bevor ein Kind eine elementarpädagogische Einrichtung besucht, ist die Interaktion mit seinem nahen Umfeld entscheidend für den Spracherwerb, woraus *These 6* abgeleitet werden kann: Da erwiesen ist, dass der kindliche Spracherwerb durch die Art der Kommunikation der primären Bezugsperson(en) mit ihrem Kind ab der Geburt wesentlich beeinflusst wird (Korecky-Kröll et al. 2019, 2022; Ravid & Zimmerman 2017), sollten Eltern sowie nahe Bezugspersonen ein möglichst umfassendes Wissen hinsichtlich der Bedeutung ihres sprachlichen Inputs aufweisen. Qualitativ hochwertige elterliche Kommunikation mit Kleinstkindern könnte auch den Zweisprachigkeitserwerb positiv beeinflussen und in weiterer Folge elementarpädagogischen Institutionen viel Kompensationsarbeit ersparen.

4 Simultan bilingualer Erstspracherwerb

Zum simultanen bilingualen Erstspracherwerb existieren in Österreich nur die unveröffentlichte Wiener Dissertation von Marina Čamber sowie die aus einem ihrer Kapitel entstandenen und vertieften Publikationen von Čamber & Dressler (2023, 2024). Dabei wurde ein bisher nie beobachtetes Phänomen entdeckt und erklärt: Bei vier Wiener Kindern mit kroatischem Migrationshintergrund, welche ab der Geburt von ihren Eltern sowohl in Kroatisch als auch in Deutsch angesprochen wurden, beeinflussen einander die Pluralentwicklungen in beiden Sprachen so, dass viele Bedingungen der jeweils anderen Sprache übernommen und zu zahlreichen Fehlbildungen und Übersteigerungen führen. Besonders betrifft dies in unserem Fall des simultan bilingualen deutschen und kroatischen Pluralerwerbs von vier Wiener Kindern das einzige gleiche Pluralbildungsmuster auf *+e*, wie in Deutsch das relativ neue *Buss+e* und das viel neuere *Fax+e*, das Produktivität erweist, und zwar bei maskulinen (*Buss+e*) und neutralen Substantiven (*Fax+e*). Bei femininen Substantiven ist der e-Plural nicht produktiv (d.h. zum Typ *Bräut+e* gibt es keine Neubildungen), während im Kroatischen alle Feminina diese Pluralbildung haben, und zwar sowohl Feminina (Plural *pidžam+e*) als auch Maskulina, welche auf *+a* enden (analog zum Spätlateinischen), aber keine anderen Maskulina und keine Neutra.

Daraus ergibt sich die *These 7*: Die analogen Pluralbildungen bei anderen slawisch-deutschen Sprachenpaaren sollten analoge Pluralentwicklungen zeigen. Dagegen sind für das Sprachenpaar Italienisch und Deutsch andere Entwicklungen zu erwarten, denn It. *poeta* ›Dichter‹ und *poet+essa* ›Dichterin‹ haben verschiedene Pluralbildungen: *poet+i* vs. *poet+ess+e*.

Diese Entwicklungen stellen eine vorübergehende sog. Sackgassenentwicklung (*blind alley development* = BAD, Dressler et al. 2022) dar, die wegen des massiven entgegengesetzten elterlichen Inputs in beiden Sprachen aufgegeben werden, sodass sie keine Chance haben, sich bei mehrsprachigen Erwachsenen zu bewahren (Dressler et al. 2023). BADs stellen die beste Evidenz für die Überlegenheit unserer Theorie der

Natürlichen Morphologie (Dressler & Kilani-Schoch 2017) über rivalisierende Modelle des Spracherwerbs der Morphologie zur Verfügung.

Außerhalb Österreichs können zum simultan bilingualen Spracherwerb etwa die Publikationen von Tribushinina et al. (2020), Jansen (2015) und Garlin (2008) genannt werden, die sich aber nicht mit Pluralerwerb beschäftigen.

5 Konklusionen und Empfehlungen für Spracherwerbsforschung und Politik (Bildungs- und Hochschulpolitik sowie Regierungsmaßnahmen)

Aus unseren Ausführungen lassen sich folgende Desiderate für die Erforschung des Mehrspracherwerbs ableiten:

- a) Der Natürliche Fremdspracherwerb möge systematisch mit dem kindlichen Zwei- und Mehrspracherwerb verglichen werden, um daraus Schlüsse für einen dem Natürlichen Zweispracherwerb angenäherten Zweit- und Fremdsprachunterricht zu ziehen.
- b) Die Erforschung des Mehrspracherwerbs möge intensiviert werden, um plausible und angemessene Grundlagen für die Einschätzung sprachlicher Kompetenz von mehrsprachigen Kindern zu erlangen.
- c) Nach weiteren relevanten Unterschieden, aber auch Ähnlichkeiten zwischen sukzessiv bilingualem Spracherwerb und Fremdspracherwerb möge gesucht werden.
- d) Es möge interdisziplinär untersucht werden, wie möglichst früh nach der Geburt eines Kindes die primären Bezugspersonen darüber informiert werden können, wie sie mit ihrem Kind adäquat – auch in weiteren Sprachen – kommunizieren bzw. wie sie diese Sprachen fördern können.
- e) Der Erwerb einer Familien- oder Minderheitensprache nach der Amtssprache möge systematisch untersucht werden.
- f) Zusätzlich zu den bereits genannten Pluralentwicklungen bei simultan vs. sukzessiv bilingualem Spracherwerb und deren

wünschenswerten analogen in Untersuchungen über das Sprachenpaar Russisch-Deutsch in Berlin und analog über Rumänisch-Deutsch in Bukarest mögen auch in anderen Sprachbereichen nach analogen Entwicklungen gesucht werden.

Daraus und aus unseren Ausführungen möchten wir abschließend die folgenden Empfehlungen an die Politik aussprechen:

- a) Die Unterrichtspolitik sollte Maßnahmen zur weiteren Annäherung des Fremd- und Zweitsprachunterrichts an den natürlichen Zweispracherwerb setzen und deren Erfolg evaluieren.
- b) Die Bildungspolitik sollte bei der etwaigen Feststellung von Sprachkenntnissen nicht auf monolingual deutsche Normen setzen, sondern Verfahren einsetzen, die der sprachlichen Realität der damit eingeschätzten Kinder gerecht werden. Zusätzlich sollte die verpflichtende Durchführung von nicht ausreichend (sprach-)wissenschaftlich fundierten Verfahren ausgesetzt werden (s. Blaschitz & Weichselbaum 2022; Blaschitz 2023).
- c) Aus der Feststellung neuer Ähnlichkeiten zwischen sukzessiv bilinguaalem Spracherwerb und Fremdspracherwerb mögen analoge Schlüsse gezogen werden.
- d) In den Eltern-Kind-Pass mögen Informationen aufgenommen werden, wie Erziehungsberechtigte ab der Geburt ihres Kindes idealerweise mit diesem in allen in der Familie verfügbaren Sprachen kommunizieren sollen und wie auch weitere nahe Bezugspersonen gegebenenfalls zum Zweispracherwerb in diversen Sprachen des Kindes beitragen können. Beim Eintritt in eine elementarpädagogische Einrichtung soll eine Sprachförderin/ein Sprachförderer überprüfen, wie weit noch Sprachfördermaßnahmen in den jeweiligen Sprachen notwendig wären. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sollten auch auf den Vorteil eines möglichst frühen Erwerbs einer zweiten Sprache sowie auf die Vorteile des (frühen) Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung hingewiesen werden.
- e) In elementarpädagogischen Institutionen sollte der Erwerb nicht nur von Englisch, sondern auch einer Familiensprache

- nach Deutsch, soweit die Voraussetzungen dafür gegeben sind, gefördert werden, und zwar in einem viel größerem Umfang, als dies heute meist bei Englisch der Fall ist. Zudem sollten alle Kinder eine noch näher zu bestimmende Mehrsprachigkeitsförderung erhalten.
- f) Mehrsprachige elementare Bildungseinrichtungen in Österreich mögen gefördert werden, den dort stattfindenden zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerb untersuchen zu lassen.
- g) Die Sprachunterrichtspolitik von Bund und Ländern möge sich regelmäßig von Spracherwerbspezialist*innen beraten lassen. In Deutschland hat dies besonders durch Prof. Natalia Gagarina in Berlin und in Dänemark durch Prof. Laila Kjærbeck zu größeren Erfolgen der jeweiligen Sprachunterrichtspolitik als in Österreich geführt.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt. 2020. Zweitspracherwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 102–120. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beckerle, Christine. 2017. *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des »Fellbach-Konzepts«*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- BIFIE (Hgg.). 2019. *Anleitung zum BESK KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- BIFIE (Hgg.). 2018. *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- Blaschitz, Verena. im Druck. Bericht zum Projekt »Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten«. In Julia Ricart Brede, Zichun Huang, Clara Kiele & Truc Pham (Hgg.), *Jahresschrift »Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit«* Band 18.

- Blaschitz, Verena. 2023. »Zeig mir bitte: Banane« – kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening »MIKA-D«. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 39(1–2). 174–197.
- Blaschitz, Verena. 2021. Erzählen oder beschreiben? Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder. *Wiener Linguistische Gazette* 87. 71–107.
- Blaschitz, Verena. 2019. Eine longitudinale Perspektive auf Lesen und Erzählen als Teil der sprachlichen Bildung. *ÖDaF-Mitteilungen* 35. 85–103. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.85>.
- Blaschitz, Verena & Maria Weichselbaum. 2022. Anforderungen an Sprachdiagnostik im Kindergarten: Eine kritische Betrachtung von »BESK(-DaZ) KOMPAKT«. *Muttersprache* 1. 17–34. <https://doi.org/10.53371/60327>.
- Čamber, Marina & Wolfgang U. Dressler. 2023. Simultan-bilingualer Pluralerwerb von Deutsch und Kroatisch. *Zagreber Germanistische Studien* 31. 5–30.
- Čamber, Marina & Wolfgang U. Dressler. 2024. Croatian and German plural acquisition by simultaneous bilingual children: a blind alley development (BAD). In Anca Sevcenco, Irina Stoica, Ioana Stoicescu, Mihaela Tănase-Dogaru, Alina Tigău & Veronica Tomescu (Hgg.), *Exploring linguistic landscapes. A festschrift for Larisa Avram and Andrei Avram*, 383–396. Bukarest: Bucharest University Press.
- Cieślicka, Anna. 2000. The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing. *Poznan Studies in Contrastive Linguistics* 36. 27–54.
- Clahsen, Harald, Jürgen M. Meisel & Manfred Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Czinger, Christine, Jan Oliver Rüdiger, Katharina Korecky-Kröll, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2017. Inputfaktoren im DaZ-Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindergartenkindern mit L1 Türkisch. In Isabell Fuchs, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hgg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*, 15–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Datler, Wilfried, Rudolf de Cillia, Ines Garnitschnig, Ewelina Sobczak, Regina Studener-Kuras & Katrin Zell. 2012. *Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Abschlussbericht*. Wien: Zeit!Raum.
- Dobek, Neriman, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang U. Dressler. 2018. Wie erzählen austro-türkische Kindergartenkinder mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen eine Bildgeschichte auf Türkisch und auf Deutsch?

- In Sabine Schmölder-Eibinger, Muhammed Akbulut & Daniela Rotter (Hgg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, 53–74. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dressler, Wolfgang U. im Druck. Development of Contrastive Research about Early Child Language. In Camiel Hamans & Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk (Hgg.), *Commemorative Volume for Jacek Fisiak*.
- Dressler, Wolfgang U., Anastasia Christofidou, Natalia Gagarina, Katharina Korecky-Kröll & Marianne Kilani-Schoch. 2022. Blind Alley Developments (BADs): In defense of our approach against the critical discussion paper of Payne & Yang. *Italian Journal of Linguistics*. 35.1: 231–240. DOI: 10.26346/1120-2726-217.
- Dressler, Wolfgang U., Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk & Alain Peyraube (Hgg.). 2018. Language Endangerment and Revitalization [Themenheft]. *European Review* 26(1).
- Dressler, Wolfgang U. & Marianne Kilani-Schoch. 2017. Natural Morphology. In Andrew Hippisley & Greg Stump (Hgg.), *The Cambridge Handbook of Morphology*, 356–389. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egert, Franziska & Michaela Hopf. 2016. Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung* (3). 153–163.
- Ehlich, Konrad. 2021. Mehrsprachigkeit als Forschungs- und als Praxisfeld: Teilnehmende Beobachtungen zu Emergenz und Kontingenz. In Bernt Ahrenholz & Martina Rost-Roth (Hgg.), *Ein Blick zurück nach vorn: Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*, 257–290. Berlin & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110715538-010>.
- Fisiak, Jacek. 1991. On the present status of some metatheoretical and theoretical issues in contrastive linguistics. In Jacek Fisiak (Hg.), *Further insights into contrastive analysis*, 3–22. Amsterdam: Benjamins.
- Gagarina, Natalia, Nathalie Topaj & Natalie Sürmeli. 2020. Why do you think the boy would be unhappy if he saw what the cat was eating? Comprehension of German narratives in Russian- and Turkish-German bilingual children. In Ute Bohnacker & Natalia Gagarina (Hgg.), *Developing narrative comprehension*, 231–268. Amsterdam: Benjamins.
- Gagarina, Natalia, Nathalie Topaj, Dorothea Posse & Sophia Czapka. 2018. Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2). 191–210.

- Garlin, Edgardis. 2008. *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln - Sprachprobieren - Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares*. Münster: Waxmann.
- Geyer, Sabrina & Anja Müller. 2021. Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Eine Studie zum sprachlichen Handeln in der Zweitsprachförderung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (74). 31–60. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2052>.
- Houwer, Annick de. 2021. *Bilingual development in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jansen, Veronika. 2015. *Dislokation im bilingualen Erstspracherwerb: Eine Untersuchung am Beispiel deutsch-französischer Kinder*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Korecky-Kröll, Katharina, Sabine Sommer-Lolei, Veronika Mattes & Wolfgang U. Dressler 2022. Morphological Verb Families in German-Speaking Children and Parents of Two SES Backgrounds According to a Ground-breaking Model by Dorit Ravid and Colleagues. In Ronit Levie, Amalia Baron, Orit Ashkenazi, Elitzur Dattner & Gilad Brandes (Hgg.), *Developing Language and Literacy*, 495–514. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Korecky-Kröll, Katharina, Neriman Dobek, Verena Blaschitz, Sabine Sommer-Lolei, Monika Boniecki, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2019. Vocabulary as a central link between phonological working memory and narrative competence: evidence from monolingual and bilingual 4-year-olds from different socioeconomic backgrounds. *Language and Speech* 62(3). 546–569.
- Korecky-Kröll, Katharina, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2018. Bilingual children's output and caretaker input relations as a cause of sociocultural inheritance: a corpus-linguistic investigation. *Deltio epistemikes orologias kai neologismon* 14. 19–34.
- Korecky-Kröll, Katharina, Kumru Uzunkaya-Sharma & Wolfgang U. Dressler. 2017. Requests in Turkish and German child-directed and child speech: Evidence from different socio-economic backgrounds. In Nihan Ketrez, Aylin C. Küntay, Şeyda Özçalışkan & Aslı Özyürek (Hgg.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koç*, 53–68. Amsterdam: Benjamins.
- Mattes, Veronika, Sabine Sommer-Lolei, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang U. Dressler. (Hgg.). 2021. *The Acquisition of Derivational Morphology. A cross-linguistic perspective*. Amsterdam: Benjamins.

- Ravid, Dorit & Anael Zimmerman. 2017. Maternal input at 1;6. A comparison of two mothers from different SES backgrounds. In Nihan Ketrez, Aylin C. Küntay, Şeyda Özçalışkan & Aslı Özyürek (Hgg.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koç*, 35–52. Amsterdam: Benjamins.
- Redder, Angelika, Knut Schwippert, Marcus Hasselhorn, Sabine Forschner, Detlef Fickermann, Konrad Ehlich et al. 2011. *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«*. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Roos, Jeanette & Steffi Sachse. 2019. Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hgg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, 49–68. Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_3.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Bora Bushati. 2023. *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, Wolfgang. 2018. Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 32(1–2): 53–74. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000213>.
- Settinieri, Julia & Stefan Jeuk. 2019. Einführung in die Sprachdiagnostik. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hgg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*, 3–20. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Templ, Viktoria, Maria Weichselbaum, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang U. Dressler. 2018. Deutschspracherwerb ein- und zweisprachiger Wiener Kindergartenkinder. Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie, des sprachlichen Hintergrunds und der Sprechsituationen. In Jennifer Carvill Schellenbacher, Julia Dahlvik, Heinz Fassmann & Christoph Reinprecht (Hgg.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch der KMI* 4, 195–201. Wien: Vienna University Press.
- Tribushinina, Elena, Julia Lomako, Natalia Gagarina, Ekaterina Abrosova & Pim Mak. 2020. Processing of pronoun gender by Dutch-Russian simultaneous bilinguals. Evidence from eye-tracking. In Vincent Torrens (Hg.), *Typical and Impaired Processing in Morphosyntax*, 153–173. Amsterdam: Benjamins.

Translanguaging, trawsieithu und translanguajear in halbinstitutionalisierten Unterrichtssettings

Eine gesprächsanalytische Fallstudie

René-Christian Foidl^{*}/Lena Cataldo-Schwarzl[‡]/Julia Renner[§]

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 98 (2025): 17–39

Abstract

The article presents a conversation-analytic case study within semi-institutionalized educational settings. It focuses on multilingual interactions between student teachers and learners at UniClub. The study explores the theoretical and practical implications of translanguaging, trawsieithu and translanguajear and contrasts it with code-switching. The empirical analysis highlights how these concepts can be used to interpret practices in educational interactions, demonstrating their advantages and potential in multilingual educational contexts.

Schlagwörter: Angewandte Sprachwissenschaft, Translanguaging, Gesprächsanalyse, Code-Switching, Mehrsprachigkeit

* Korrespondenzautor: René-Christian Foidl, Universität Wien, rene.foidl@live.fi

‡ Lena Cataldo-Schwarzl, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, lana.cataldo@kphvie.ac.at

§ Julia Renner, Universität Wien, julia.renner@univie.ac.at

1 Einleitung

Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels liegt in der Lehrveranstaltungs-kooperation *UniClub x Lehramt x Angewandte Linguistik* (WS2019, WS2020, WS2021; siehe dazu auch Cataldo-Schwarzl & Renner 2023), in der Lehramtsstudierende und Studierende der Sprachwissenschaft (Universität Wien) forschend zusammenarbeiteten. Im Zentrum des Forschungsprojekts standen mehrsprachige Lehr-/Lerninteraktionen zwischen Lehramtsstudierenden und Schüler:innen des UniClub¹, einem Lernclub für Schüler:innen zwischen 13 und 19 Jahren mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung, die von den Studierenden der Sprachwissenschaft gesprächsanalytisch untersucht wurden. In Vorbereitung auf die empirische Studie wurde u.a. eine Reihe von theoretischen und unterrichtspraktischen Konzepten zu Translanguaging thematisiert, die für die Analyse von mehrsprachigen Lehr-/Lernsituationen relevant sind. Hierbei ist die Komplexität des Translanguaging-Begriffs in theoretischer Hinsicht, aber auch in seiner Anwendungsvielfalt (Bildung, Politik, Sprachtheorie) deutlich geworden, die Anlass für diesen Beitrag ist. Ziel ist es, im folgenden Literaturteil des Artikels den ›State-of-the-Art‹ zu Translanguaging darzustellen und darüber hinaus die teilweise synonym bzw. in vergleichbaren Kontexten verwendeten Begrifflichkeiten (translenguaje, trawsieithu, Code-Switching) dazu in Bezug zu setzen. Anhand von Lehr-/Lern-Interaktionssituationen zwischen den Lehramtsstudierenden und den Jugendlichen im UniClub wird zudem im empirischen Teil des Artikels gezeigt, inwiefern Translanguagingkonzepte die gesprächsanalytische Untersuchung von mehrsprachigen Interaktionssituationen bereichern können.

2 Translanguaging als Sprachtheorie und darüber hinaus

Der Begriff Translanguaging umfasst sowohl kognitive Prozesse als auch eine Pädagogik mit Schwerpunkt auf dem Sprachenlernen. Mit der Vorsilbe *trans-* lehnen sich García & Leiva (2014: 203) an Ortiz' (1940)

¹ Zu finden unter: <http://www.uniclub.at> (Abruf 6. März 2025).

Verständnis von *transculturación* an, der nicht nur einen Prozess der Verbindung von Kulturen, sondern auch der Bildung von Identitäten aus dieser Verbindung beschreibt (García & Leiva 2014: 203). Der Begriff *Languaging* bezieht sich auf die diskursiven Praktiken von Individuen aus deren Perspektive (García & Sylvain 2011: 389; García 2009: 44). Im Zentrum dieses Verständnisses steht die bedeutungstiftende Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires (García & Sylvain 2011: 389; García & Otheguy 2020). Translanguaging umfasst dabei die Praxis des Code-Switchings oder Code-Mixings – also den Wechsel von einer Sprache in eine andere. Translanguaging unterscheidet sich aber insofern davon, da beim Code-Switching Sprachen als getrennte Sprachsysteme angesehen werden und im Falle des Translanguagings ein einziges Sprachsystem oder Sprachrepertoire aus einer Sprecher:innenperspektive heraus angenommen wird, das sich aus unterschiedlichen sprachlichen Codes (Sprachen, Stilen, Registern etc.) zusammensetzt (García & Kleyn 2016: 14). Einzelsprachen werden aus Sicht des Translanguagings aus einer Außensicht auf Sprache:n als sozial konstruierte Kategorien wahrgenommen, von der sich der Translanguaging-Ansatz durch den Fokus auf die Sprecher:innenperspektive distanziert. Somit beinhaltet Translanguaging Code-Switching-Phänomene aus einer Außensicht, jedoch aus einer Innensicht – aus der Sprecher:innenperspektive – verschwimmen sprachliche Grenzen hin zu einem sprachlichen Repertoire, das durch den Begriff Translanguaging auch auf die Perspektive auf die kommunikative Praxis mehrsprachiger Individuen referenziert (García 2009: 40).

Seit der Etablierung von Translanguaging in den 2000er Jahren durch die Übersetzung des Begriffes in das Englische durch Colin Baker (2001) hat sich die theoretische Sicht und praktische Verwendung von Translanguaging in unterschiedlichen Kontexten weiterentwickelt. Tai & Wong (2023: 3) benennen dahingehend »translanguaging as a pedagogical resource, as a theory of language, and as an analytical perspective«. Als Pädagogik bezeichnet Translanguaging die strategische Verwendung verschiedener benannter Sprachen sowie das Schaffen von konkreten Anlässen im Unterricht, die den Schüler:innen ermöglichen,

aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire zu schöpfen, um sich Inhalte zu erschließen und sie zu erarbeiten – gegebenenfalls auch unter der Verwendung von Code-Switching. Ausgehend davon entwickelte sich Translanguaging zu einem didaktischen Ansatz mit einem transformativen bildungspolitischen Anspruch (García 2009). In diesem Bezugsrahmen wird Translanguaging als Lernressource wahrgenommen (Juvonen & Källkvist 2021) und mit der Steigerung der Motivation und des metasprachlichen Bewusstseins der Lernenden, der Vertiefung ihres Verständnisses, der Verbesserung sozialer Interaktionen, der Kommunikation und der Stärkung mehrsprachiger Identitäten in Verbindung gebracht (García 2017). Translanguaging steht in der Regel im Widerspruch zu bildungspolitischen Orientierungen und wird daher auch als transformativ beschrieben (García & Wei 2014).

Die Forschung zu Translanguaging geht aber auch über den Bereich der Pädagogik und Bildungspolitik hinaus (Li 2018). Jaspers (2018: 2) fasst zusammen: »translanguaging today can refer to all speakers' innate linguistic instinct, to bilinguals' spontaneous language use, to everyday cognitive processes, to a bilingual pedagogy, and to a theory of language and education« und kritisiert jedoch diese Polysemie und damit die Vielzahl an Bereichen, auf die Translanguaging angewendet wird, die politischen und ideologischen Ansprüche sowie die laufende Neudefinition und Erweiterung des Begriffs (Jaspers 2018).

In dem folgenden Abschnitt werden dazu drei verschiedene theoretische Konzepte zu Translanguaging als pädagogische Praxis, die sich jedoch teilweise auch inhaltlich überschneiden, auf Basis ihrer Genealogie erläutert.

2.1 Trawsieithu und Translanguaging als pädagogische Praxis

Der Begriff Trawsieithu stellt den Ursprung von Translanguaging dar und geht auf die Dissertation von Cen Williams (1994) über den intentionalen pädagogischen Einsatz von Walisisch und Englisch im Unterricht zurück, der dadurch gekennzeichnet ist, dass beispielsweise eine Sprache zum Lesen und eine andere für Diskussionen verwendet wird.

Aufbauend darauf betont Baker vor allem die intentionale bilinguale Sprachverwendung innerhalb einer konkreten Lernaktivität, da diese als wichtige Grundlage dafür diene, »akademische Kompetenzen« in mindestens zwei Sprachen entwickeln zu können.

Cenoz & Gorter (2017) greifen wiederum den pädagogischen Anwendungsbereich von Translanguaging auf und definieren pädagogisches Translanguaging als die von Pädagog:innen intentionale Einbindung der Migrationssprachen ihrer Schüler:innen in den Unterricht. Eine wesentliche Unterscheidung zum »traditionell« bilingualen Unterricht liegt in der Sprecher:innen- bzw. Schüler:innenzentrierung, da im Ansatz des Translanguaging als Pädagogik nicht festgelegt wird, wann eine bestimmte Sprache verwendet wird (spontanes Translanguaging) und die Bearbeitung von Aufgabenstellungen mithilfe des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen forciert wird. Dazu werden u.a. die folgenden Methoden empfohlen: die Verwendung kooperativer Methoden, die Nutzung von Texten, Videos, Filmen oder anderen Internetressourcen in verschiedenen Sprachen (García & Kleyn 2016, die sich auch auf García et al. 2017 beziehen) bzw. die Gruppierung von Schüler:innen, die dieselbe Familiensprache teilen innerhalb eines *together/juntos-instructional design* (García & Seltzer 2016).

2.2 Translanguajear und Code-Switching als Sprachpraxis des mehrsprachigen Individuums

Ein zweiter Strang, der die Sprecher:innensicht einnimmt, geht auf den *lenguajear*-Ansatz von Maturana & Varela (1980) bzw. Maturana (1990) zurück, die diesen Terminus in Zusammenhang mit Autopoiesis prägten. Autopoiesis beschreibt, dass sich ein bestimmtes System aufgrund seiner Komponenten bzw. seiner Beziehungen und Interaktionen zwischen seinen Komponenten selbstständig hervorbringt. Dementsprechend sind lebendige Systeme durch ihre Interaktion mit ihrem Umfeld geprägt und prägen ihr Umfeld mit (Maturana & Varela 1980: 35). García & Wei (2014: 7) verstehen unter Autopoiesis, dass menschliches Handeln immer durch vergangene Handlungen und Umweltfaktoren

mitbestimmt ist und zukünftiges Handeln mitbestimmt (García & Wei 2014: 7). Lenguajear ist somit ein Prozess, der auf der gegenseitigen Konstitution von (sprachlichem) Verhalten und menschlicher Interaktion beruht (Ortega 2019: 158), welche auf vergangenen Handlungen aufbaut und durch die Handlung selbst wieder Möglichkeiten für zukünftige Handlungen schafft. Lenguajear bezieht sich dabei nicht auf und kommt auch nicht aus der Pädagogik, sondern betrachtet sprachliches Verhalten als sprachliches System selbst, wobei das sprachliche System einer Person aus all seinen Komponenten besteht und diese Komponenten für jegliches sprachliches Verhalten als notwendig begriffen werden.

Veronelli (2016) arbeitet ein dialogisches Machtverhältnis heraus, welches sie als *monolenguajear* bezeichnet. Als Ausgangspunkt für die Ausarbeitung dieses dialogischen Machtverhältnisses nimmt Veronelli die Aussage Nebrijas in der *Gramática de la lengua castellana*, dass die Sprache immer die Begleiterin des Imperiums gewesen sei (Nebrija 1492: Prólogo). Darauf aufbauend streicht Veronelli (2016: 54) dann das ungleiche Verhältnis in Dialogen zwischen Kolonialisator:innen und Kolonisierten hervor, da es eben gerade die spanischen Invasoren:innen waren und die Kolonialisator:innen sind, welche weiterhin die Richtung, Formen, Inhalte und Sprache der *conversation* vorgeben und Kolonisierten die Teilnahme verwehren und sich so in einer kolonialen Kontinuität mit Nebrijas Aussage verschränken lassen *Translenguajear* stellt aufbauend darauf eine Interaktionsform dar, die einen realen Austausch zwischen allen Beteiligten ermöglicht und ihre Bedürfnisse gleichberechtigt berücksichtigt (Veronelli 2016: 53–54). In der Kommunikation mehrsprachiger Individuen ist das Phänomen der Sprachmischung (Code-Switching oder Code-Mixing) in diesem Kontext auch gängige Praxis. Im Gegensatz zu Translanguaging betont der Ansatz des *translenguajear* explizit eine dialogische Komponente.

Folgt man Poplack (2001: 2062), so bezieht sich Code-Switching auf »the mixing, by bilinguals (multilinguals), of two or more languages in discourse, often with no change of interlocutor or topic«. Zentral in Poplacks Definition ist, dass mehrsprachige oder zweisprachige Sprecher:innen innerhalb eines bestimmten Kontexts zwischen zwei oder

mehreren Sprachen hin- und herwechseln, ohne dabei das Thema oder Gesprächsteilnehmer:innen zu wechseln. Poplack nimmt dabei nicht nur eine Zählung von separierbaren Sprachen vor, sondern hebt auch den jeweiligen Kontext hervor. Zentral in der Abgrenzung von Code-Switching und Translanguaging und verwandten theoretischen Konzepten ist, dass Code-Switching Sprachen als voneinander abgrenzbare Artefakte, Entitäten oder Systeme betrachtet, die von mehrsprachigen Personen in ihren Interaktionen eingesetzt werden (Li 2018: 13; García et al. 2015: 282). Alvarez-Cáccamo (1998) zeigt jedoch in einer historischen Aufbereitung des Begriffs Code-Switching, dass die Annahme, dass Code-Switching von unterschiedlichen Sprachen ausgehen würde, nicht einstimmig geteilt würde. Balam (2021) kommt so zu dem Schluss, dass es eine sogenannte Mainstream- und eine alternative Version von Code-Switching gibt, und es vor allem die Mainstream-Variante des Code-Switching sei, die von zwei bzw. mehreren Sprachsystemen ausgehen würde. Aus diesem Grund übernehmen wir diese Perspektive hier auch, wissentlich, dass sie nicht die einzige ist.

Insgesamt liegen allen erläuterten Ansätzen zu Translanguaging dieser Anspruch der Transformation gesellschaftlicher Gegebenheiten, die Anwendung auf konkrete praktische Kontexte (Schule und Bildungsbereich, politische und soziale Zugänge) sowie die Fokussierung auf Interaktionen aus der Perspektive des Individuums zugrunde. Gerade diese vielschichtigen Aspekte erfordern aus unserer Sicht eine empirische Auseinandersetzung unter der Verwendung von Forschungsmethoden – wie der Konversationsanalyse –, die Interaktionen aus einer emischen, multidimensionalen, kontextbezogenen Sicht in den Blick nehmen.

3 Methodischer Zugang: Konversationsanalyse

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist in den 1960er Jahren rund um den Soziologen Harvey Sacks (1984) entstanden und beschäftigt sich mit der Frage, wie bzw. mit welchen Methoden die Teilnehmenden einer Gruppe (*ethnos*) soziale Wirklichkeit in und durch

sprachliche Interaktion herstellen. Der Fokus lag dabei zunächst auf gesprochener Sprache in Face-to-face-Settings oder medial-vermittelten Settings wie Telefongesprächen. Einhergehend mit der technologischen Entwicklung wurden zunehmend auch digitale Kommunikationsformen zum Gegenstand der Konversationsanalyse, wobei der ausschließliche Fokus auf gesprochene Sprache aufgebrochen wurde und medial/schriftliche Interaktionen, die sich konzeptionell eher am Mündlichen orientieren (z.B. Chat-Kommunikation), ebenfalls Eingang gefunden haben.

Die Konversationsanalyse versteht sich als streng empirische Methode, die möglichst ohne konkrete Vorannahmen, datengeleitet und hypothesenentwickelnd vorgeht. In der konversationsanalytischen Praxis wird die erste Phase der Analyse daher auch »unmotivated looking« (Psathas 1995: 45) genannt. Der Ausgangspunkt der Analyse ist in jedem Fall die Gesprächsaufnahme, auf deren Basis eine detaillierte Transkription und sequenzielle (Zeile-für-Zeile-)Analyse der Redebeiträge erfolgt. Dabei stellt sich die Konversationsanalyse während des Analyseprozesses konstant die Frage »Why that now?« (Sacks 1992) – warum reagieren die Interaktant:innen in diesem Moment so, wie sie reagieren – und versucht Antworten darauf aus der Perspektive der Interaktant:innen zu geben. Relevant ist dabei lediglich ein sogenanntes enges Kontextverständnis – jegliche Analyseergebnisse und Schlussfolgerungen müssen demnach direkt in den Gesprächsdaten verankert sein.

3.1 Anwendungsfeld: Sprachlehr- und -lernforschung und Translanguaging-informed CA

Ein wesentliches Anwendungsfeld der Konversationsanalyse ist der Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. Gardner (2013: 593) unterscheidet dabei zwischen 1. »work that investigates interactional practices of classroom talk« und 2. »work that attempts to investigate learning and knowledge transmission through talk« (Gardner 2013: 594). Ersteres ist in der Tradition der Analyse institutioneller Kommunikation verankert, letzteres setzt sich mit dem Sprachenlernen in bzw.

durch soziale Interaktion auseinander (CA-for-SLA). Die vorliegende Studie verortet sich im zweiten Bereich, da in unserem Fall keine formelle Unterrichtssituation in einem Klassenraum untersucht wird, sondern sog. halbinstitutionalisierte Lehr-/Lerninteraktionen in dyadischer (oder triadischer) Struktur, da der UniClub hinsichtlich der Formalität des Lehr-/Lernsettings zwischen formal/institutionalisiert und informell eingestuft werden kann.

Die Verbindung von Translanguaging und Konversationsanalyse erfolgte bis dato in der Forschung nur sehr vereinzelt (siehe dazu z.B. Astar & Rafi 2024; Tai 2023), wobei die Verbindung zwischen Translanguaging und Konversationsanalyse durch die folgenden Argumente gestützt werden kann.

Zunächst ist für beide Konzepte die Herstellung von Bedeutung in und durch soziale Interaktionen zentral. Perspektivisch wird zudem in beiden Konzepten – sowohl bei Translanguaging als auch bei der Konversationsanalyse – die Sichtweise der Interaktant:innen eingenommen. In der Konversationsanalyse wird hier von der emischen Perspektive gesprochen – eine Sichtweise, die mit dem Begriff des *Languaging* (García & Sylvain 2011: 389; García & Otheguy 2020), der sich auf die diskursiven Praktiken von Individuen aus subjektzentrierter Perspektive bezieht, kompatibel ist. Für die Konversationsanalyse ist dabei wichtig, um ihre methodischen Grundfesten nicht aufzuweichen, dass der für die Analyse zentrale Anspruch, datengeleitet und hypothesenentwickelnd vorzugehen, bewahrt werden muss. Dies bedeutet, dass auch bei einer ›translanguaging-informed CA‹ nur jene Kontexte relevant sind, die Interaktant:innen auch in den Daten relevant machen und alle analytischen Schlussfolgerungen in den Daten verankert sein müssen.

4 Analyse der Daten

Im Rahmen der in der Einleitung erwähnten Lehrveranstaltungs-kooperation wurden von den Lehramtsstudierenden Audioaufnahmen der Lehr-Lerninteraktionen mit den Jugendlichen im UniClub erstellt, die

von den Studierenden der Sprachwissenschaft transkribiert und gesprächsanalytisch ausgewertet wurden.

Im vorliegenden Beitrag ziehen wir drei Ausschnitte aus einem Gespräch heran, die ausgewählt wurden, weil sie für die Betrachtung von Translanguaging/translenguajear besonders ergiebig erschienen. Nach der Transkription (GAT2 – Selting et al. 2009) wurde ein Gesprächsinventar nach Deppermann (2008) angefertigt. Die Gesprächsinventare und daraus entstehende Verdichtung dienen der intensiven Auseinandersetzung mit dem Material.

Davon ausgehend wurden Forschungsfragen generiert, die sich sukzessive zu folgenden Fragen spezifizierten:

- Welche Translanguaging/translenguajear Phänomene finden sich im Material?
- In welchen Situationen kommt Translanguaging/translenguajear vor?
- Wie reagieren die Gesprächspartner:innen auf Translanguaging/translenguajear?

Und aufgrund der theoretischen Ausrichtung des Artikels:

- Wie lassen sich Translanguaging, translenguajear und Konversationsanalyse für eine wissenschaftliche Analyse verknüpfen?

Aufgrund dieser Fragen wählten wir zwei Gesprächsausschnitte, die sich für die Beantwortung besonders eigneten. Die Gesprächsausschnitte wurden dann anhand der Prinzipien der Konversationsanalyse sequenziell analysiert. Da Gespräche durch die Interaktion der Teilnehmer:innen sukzessive verlaufen (Bendel Larcher 2015), haben wir die Gesprächsausschnitte in ihren jeweiligen Kontext eingebettet dargestellt.

Audio 1 ist insgesamt 22 Minuten und 21 Sekunden lang. Dabei bearbeiten zwei Gesprächsteilnehmer:innen eine Aufgabe zum Thema *Tourismus*. Es handelte sich dabei um ein Thema aus dem Englischunterricht, als gemeinsame Arbeitssprache wurde hier Deutsch verwendet. Eine Sprachvorgabe gab es aber nicht. Zusätzlich variiert hier vor allem

der Student innerhalb seines deutschsprachigen Repertoires. Der Gesprächsausschnitt wurde im UniClub vor Ort aufgenommen, daher kommt es aufgrund von Hintergrundgeräuschen immer wieder zu unverständlichen Passagen. Da der Student immer wieder Passagen eines zu bearbeitenden Textes vorliest, nehmen wir an, dass die Gesprächsteilnehmer:innen gemeinsam an dem besagten Text arbeiten und sich darüber austauschen. Insgesamt nimmt der Student in dieser Interaktion den größten Raum ein und bearbeitet Fragen oder mögliche Unsicherheiten der Jugendlichen umfassend, auch wenn die Jugendliche durch ihre Rückmeldung indiziert, dass sie die besagten Inhalte bereits verstanden habe.

4.1 Analyse Ausschnitt 1: Angebot und Nachfrage

Ausschnitt 1 beginnt bei 00:05:53, endet bei 00:06:35 und dauert somit 42 Sekunden. Vor dem Ausschnitt sprechen der Student (B) und die Jugendliche (S) über Abenteuerurlaub, woraufhin S vorschlägt, Gründe für Abenteuerurlaub zu nennen, weil Menschen dabei auch ihr Leben riskieren würden. B widerspricht dem und beginnt eine längere Darstellung von Abenteuerurlaub, bei dem Menschen ihr Leben nicht riskieren. S bestätigt mehrmals und erst nachdem sie offen kommuniziert, zu wissen was Rafting ist, hört B auf zu Sprechen. An dieser Stelle beginnt der Ausschnitt 1 *Angebot und Nachfrage*.

Ausschnitt 1: Angebot und Nachfrage

001 S: ähm die interessen ähm- (2.7)

002 these activiTY (-) are more oDER?

003 B: (1.4) mh-

004 S: ähm [the interest of] the ähm advantage (-) ä:hm holiday,

005 B: [wie würd² wie würd²-]

006 wie [wie würdest-]

007 S: [inCREAse:d.]

- 008 B: wie würdest wie würdest inteREST so: i:n=in ähm (.) wirtschaftlich
[sagen ?]
- 009 S: [nachFRAge?]
- 010 B: genau/des/ HEIßT?
- 011 S: ä::hm nachFRAge?
- 012 B: [supply] and? (1.8)
- 013 S: [AH nein]
- 014 B: angebot und nachfrage supply AND? (2.7)
- 015 S: (luCREts)?
- 016 B: deMA::ND.
- 017 S: ah deMAND.
- 018 B: mhm?

S beginnt ihren Turn mit einem »ähm« auf Deutsch (Ausschnitt 1, Zeile 001) und signalisiert so, dass sie ihren Turn plant. Nach einer kurzen Aussage kommt es zu einem weiteren »ähm« und einer längeren Pause, die erneut Turnplanung und Wortsuche signalisieren. Sie führt ihren Turn dann auf Englisch fort und beendet ihren Satz mit »oder« auf Deutsch. Durch die Verwendung des Partikels »ähm« als auch die Rückfrage impliziert sie Unsicherheit und sucht entsprechend nach der Bestätigung des Studenten. Nach einer längeren Pause gibt B eine kurze Rückmeldung von sich. Das »mh« des Studenten (Zeile 003) zeigt auf, dass er sich zu Wort melden möchte. Die Schülerin interpretiert dies aber als Bestätigung, weshalb es zu einer Überlappung kommt (Zeilen 004–005). Die Schülerin beginnt mit einem »ähm« (Zeile 004), das eine Wortsuche impliziert, und spricht dann auf Englisch weiter. Zeitgleich beginnt B jedoch eine Frage auf Deutsch zu formulieren. Er bricht dann aber ab und S führt ihren Turn nach zwei weiteren »ähm« fort (Zeilen 004–005). B interpretiert das als weiteren Moment, an dem er den Turn übernehmen könnte und wiederholt erneut »wie würdest« (Zeile 006). Die Schülerin führt ihren Turn jedoch fort und beendet den Satz mit »increased« (Zeile 007). B behandelt die Aussage der Schülerin nicht weiter, sondern beginnt erneut mit »wie würdest«. Da es wiederholt zu Überlappungen zwischen den Interaktant:innen gekommen ist, wieder-

holt er das Gesagte erneut. Als er bemerkt, dass die Schülerin nicht widerspricht, formuliert er seine Frage weiter aus. Er fragt nach dem englischen Wort *interest* ›Interesse‹ (Zeile 008). Der Fokus auf dieses Wort ist dabei der Verwendung des Wortes »interessen« (Zeile 001) und »interest« (Zeile 004) durch die Schülerin geschuldet. Kurz nachdem sie diese Worte nutzt, beginnt der Student seine Frage. Die Partikel »so« als auch Wiederholung der Präposition »in« und das »ähm« (Zeile 008) stellen dar, dass der Student selbst kurz nach einer adäquaten Entsprechung sucht und fragt dann, wie man »interest« wirtschaftlich sagt. Die Schülerin antizipiert das Ende seiner Frage und beantwortet die Frage auf Deutsch mit »Nachfrage« (Zeile 009). B bestätigt dies und stellt sofort eine Rückfrage, die nicht der deutschen Standardsprache entspricht. Mit »des heißt« fordert er die Schülerin eigentlich auf, das Wort ins Englische zu übertragen (Zeile 010). Die Schülerin scheint aber diese Aufforderung nicht zu verstehen, was sie durch ähm und die Wiederholung des Wortes auf Deutsch signalisiert (Zeile 011). Ihre Unsicherheit unterstreicht sie dabei mit der erhöhten Intonation am Ende der Phrase. B greift den Begriff *supply* ›Angebot‹ auf (Zeile 012). Währenddessen äußert die Schülerin möglicherweise »ah nein« und hält somit fest, dass sie sich geirrt habe (Zeile 013). Der Student beendet mit »and« und versucht dadurch ein Begriffspaar zu evozieren (Zeile 012). Da die Schülerin aussagt, sich geirrt zu haben, erwartet sich der Student eine Korrektur, weshalb es zu einer längeren Pause kommt. Da die Schülerin aber nicht widerspricht, wechselt der Student ins Deutsche und führt das Begriffspaar »Angebot und Nachfrage« ein. Er wechselt direkt ins Englische und versucht die Schülerin mit »supply AND« zu unterstützen, da er dadurch aufzeigt, dass er die englische Entsprechung von Nachfrage sucht (Zeile 014). Auch hier kommt es zu einer erneuten längeren Pause. Die Schülerin äußert dann unsicher etwas, das wie »lucrets« klingt (Zeile 015). Der Student versucht hier die Schülerin durch *Scaffolding* zu unterstützen. Scaffolding meint die Unterstützung von Lernenden durch Lehrende mithilfe unterschiedlicher Methoden wie Chunking, Wort-Einsatzübungen oder Wiederholungen, um den Verständnisprozess zu stützen (Daniel et al. 2015: 5). Da sein Scaffolding keine Früchte getra-

gen hat, stellt der Student nun den Begriff *demand* ›Nachfrage‹ zu Verfügung (Zeile 016). Die Schülerin bestätigt diesen Begriff und zeigt so, dass sie ihn bereits kennt (Zeile 017), woraufhin der Student erneut bestätigt (Zeile 018).

In diesem Ausschnitt zeigt sich, wie sich S und B zwischen sozial konstruierten Sprachen fluide bewegen. Deutlich wird dies bereits in Zeile 002, in der S ihren Turn zwar auf Englisch beginnt, diesen aber mit »oder« abschließt. Sie führt das Gespräch dann auch auf Englisch fort (Zeile 004), B setzt das Gespräch jedoch auf Deutsch fort (ab Zeile 005). Dies kann auch durch das deutsche »oder« befeuert worden sein (Zeile 002), oder eben daran liegen, dass er versucht die Schülerin beim Scaffolding zu unterstützen, indem er Deutsch mit ihr spricht. Er verfolgt dabei das Ziel, den Begriff *demand* einzuführen, weshalb er immer wieder das Begriffspaar *supply and demand* bzw. Angebot und Nachfrage evozieren möchte (Zeile 008–018). In diesem Ausschnitt kommt es entsprechend hauptsächlich an Aussagegrenzen bzw. zwischen den Begriffspaaren zu Translanguaging, wobei das englische Wort *interest* in einen deutschen Satz eingebettet ist, was am Scaffolding liegt (Zeile 008). Der Student betreibt hier also pädagogisches Translanguaging. Im Sinne des translanguajear ist hier vor allem hervorzuheben, dass der Student die Rückfrage der Jugendlichen zu Anfang ignoriert und vielmehr sein Interesse verfolgt, einen bestimmten Begriff einzuführen. Ob nun das »oder« für den Studenten der Grund ist, auf Deutsch Scaffolding zu betreiben, lässt sich nur mutmaßen – immerhin führt die Jugendliche ihren Turn auf Englisch fort. Durch sein Scaffolding auf Deutsch wechselt jedoch auch die Jugendliche letztlich ins Deutsche (Zeile 009). Der Student lässt der Jugendlichen aber auch Raum sich auszudrücken und korrigiert ihren Sprachgebrauch nicht durchgängig (Zeile 002; 004). Dies kann einerseits daran liegen, dass für ihn nicht die sprachliche Korrektheit im Mittelpunkt steht, andererseits ist wahrscheinlicher, dass es ihm vielmehr darum geht, inhaltlich den Ton anzugeben.

4.1 Analyse Ausschnitt 2: Massentourism

Der zweite Ausschnitt beginnt bei 00:19:56, endet bei 00:20:50 und dauert entsprechend 54 Sekunden. Ihm voran geht eine längere Erklärung des Begriffes *mass tourism* durch den Studenten (B), da die Jugendliche (S) ihn um eine Erklärung des Begriffes bittet. Anschließend erklärt B kurz den Begriff *eco tourism*. Weil es hier zu Unsicherheiten durch S kommt, wählt B zu diesem Begriff eine längere Erklärung. S greift dann erneut den Begriff *mass tourism* auf und bittet B um eine Definition des Begriffes. Dieser recherchiert daraufhin Definitionen und führt dabei den Begriff *all inclusive* ein, worauf S diesen mit *package holiday* verbindet und B ein kurzes Beispiel für *package holiday* auf Englisch gibt. Darauf folgen die Zeilen 019–049 des Ausschnitts Massentourism:

Ausschnitt 2: Massentourism

- 019 S: mhm these a:re (.) kind of mass touRISM,
 020 thats not-
 021 sie haben aber
 022 daVOR gesagt [dass] die menschen ALLe zum beispiel
 023 B: [mhm]
 024 S: nach /nev/ york oder nach PARis gehen,
 025 B: mhm?
 026 S: ist das NICHT massentourism,
 027 B: °hh (--) laut dieser definition NI:CHT-
 028 a/oba (-)°h schau_n_ma_mal_do was STEHn? (.)
 029 ah es gibt kein englisch;
 030 (.) gut ein große? an einem beSTIMMten reiseziel-
 031 des kann jetzt a STADT sein,
 032 (.) des kann aber AUCH,
 033 a so a URLaubsresso:rt,
 034 (-) wast eh (-) [wo] wo du bist do in einem hoTEL
 035 S: [okay;]
 036 B: und du isst im im gleichen hotel,
 037 und host do auch aktivitäten,

- 038 und solche sochen,
 039 wie so all inclusive urlaub wie so wie so CLUB
 040 urlaub,
 041 du hast da so ein so ein do kannst BA:den,
 042 da konnst: äh: federboll SPIELen,
 043 [bogenSCHIEßen,]
 044 S: [jaja ich KENne das]
 045 B: und waß da TEIFL wos;
 046 S: is this a PACKage holiday or?
 047 B: [mhm? genau] ALL inclusive genau;
 048 S: [because if ähm:]

Die Jugendliche beginnt ihren Turn mit einer Feststellung zu Typen des Massentourismus auf Englisch (Zeile 019) Sie führt dann auf Englisch fort (Zeile 020), bricht ihre Aussage aber ab und wechselt ins Deutsche (Zeile 021). Sie bezieht sich dabei auf eine vorherige Aussage des Studenten (Zeile 022), der dies mit »mhm« bestätigt (Zeile 023). Die Jugendliche wiederholt, dass viele Menschen an bestimmte Orte reisen würden und fragt, ob dies nicht Massentourismus sei (Zeilen 024; 026). Sie verwendet dabei das Englische *tourism* und verbindet dieses mit dem Deutschen *Massen* (Zeile 026). Auch das Toponym New York spricht sie mit [nev] eher Deutsch aus (Zeile 024). Der Student atmet ein, woraufhin es zu einer Pause kommt (Zeile 027). Daraufhin bezieht er sich auf eine Definition und drückt damit aus, dass diese Art von Reisen kein Massentourismus sei. Er beginnt mit einem »aber«, dessen phonetische Realisierung hier einer dialektalen Lautung des Mittelbairisch in Oberösterreich entspricht (im Deutschen Standard einem [a], dialektal [ɔ]) (Zeile 028). Der Student paraphrasiert vereinzelt Ausschnitte aus dem Text und sichert seinen Turn dabei durch eine leicht steigende Intonation (Zeilen 029–033). Es kommt zu einer Pause (Zeile 034). Da die Jugendliche den Turn nicht aufgreift, sagt der Student im Dialekt »waßt eh«, das heißt so viel wie »du weißt doch«, und es kommt wieder zu einer Pause. Der Student versucht dadurch die Jugendliche zu einer Reaktion oder Bestätigung zu bringen, aber auch an dieser Stelle kommt es zu einer Pause. Die Jugendliche interpretiert die längere Pause als

Aufforderung sich zu äußern, als sie dann aber »okay« sagt (Zeile 035), beginnt auch der Student wieder zu sprechen, da dieser die längere Pause so versteht, als ob die Jugendliche nicht wüsste, was sie antworten sollte (Zeile 034). Der Student erklärt dann den Begriff Urlaubsressort umfangreich und behält das Rederecht durch die Intonation bei sich (Zeilen 034–042). Als der Student das »konnst« in die Länge zieht und »äh« sagt (Zeile 042), sieht die Jugendliche ihre Chance dem Studenten mitzuteilen, dass sie ja eh wisse, worüber er spricht (Zeile 044). Der Student versteht dies als Aufforderung seinen Turn abzuschließen und sagt dann »waß da Teifl wos« und greift auch hier auf eine dialektale Lautung zurück (Zeile 045). Die Jugendliche sieht seinen Turn als abgeschlossen an und fragt dann auf Englisch, ob es sich bei seiner Erklärung auch um *package holiday* handle (Zeile 046). Der Student antwortet dann sofort, weil er den Turn der Jugendlichen als abgeschlossen interpretiert, wobei diese noch kurz weiterspricht (Zeilen 047–048). Der Student antwortet auf Deutsch und führt den Begriff *all inclusive* in einem deutschen Satz eingebettet ein, den er dadurch mit *package holiday* verbindet und schließt dann mit »genau« ab (Zeile 047).

Während die Interaktionssprache vor Zeile 020 noch Englisch war, ändert S die Interaktionssprache in Zeile 021, indem sie, nach einem Versuch ihre Frage auf Englisch auszuformulieren, zu Deutsch wechselt. Aus einer Translanguaging-Sicht greift S hier auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück, um eine Handlung durchzuführen und wird dabei von B sprachlich nicht eingeschränkt. Dieser nimmt auch den Anfang nicht als Auslöser, um S zu korrigieren, sondern lässt S mit ihrer Erklärung fortfahren (Zeile 019). B korrigiert S auch nicht, als diese an der Wortgrenze zwischen »Massen« und »Tourism« von einer Sprache in die andere wechselt (Zeile 026). Dies kann daran liegen, dass B *Mas-sentourism* nicht als englisches Wort wahrnimmt. Entsprechend sehen wir auch translanguajear. Im Fokus von translanguajear steht neben der Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires auch die dialogische Freiheit aller Beteiligten, diese mitzugestalten. B lässt S handeln, ohne ihr Handeln einzuschränken oder zu bewerten. Vielmehr zeigt sich, dass S das Handeln von B in Bezug auf die Sprachwahl und thematische Fortführung beeinflusst und die Interaktion mitgestalten kann. B

lässt dieses spontane Translanguaging im Sinne eines Pädagogischen Translanguagings von S auch zu. Ab Zeile 034 beziehungsweise 035 zeigt sich jedoch, dass das sprachliche als auch inhaltliche Handeln durch den Studenten vorgegeben wird, was auch dem Verhalten des ersten Ausschnitts entspricht und somit als monolenguajeares Verhalten gewertet werden kann.

Andererseits kann die Unterscheidung zwischen Translanguaging und Code-Switching dargestellt werden. Sprachen werden aus einer Code-Switching Perspektive als voneinander abgrenzbare Systeme betrachtet. Daher sind insgesamt drei Sprachenwechsel feststellbar. Der erste Wechsel von Englisch auf Deutsch wird von S nach einer Pause initiiert (Zeilen 020–021). S führt ihren Turn auf Deutsch fort und »switcht« an der Wortgrenze zwischen »Massen« und »Tourism« ins Englische (Zeilen 026). B switcht dann wieder zurück ins Deutsche (Zeile 027). B switcht zusätzlich zur Sprache auch die Varietät, was sich durch die dialektale Lautung äußert (Zeile 034–045). Hervorzuheben ist daher, dass B seinen Turn nicht in einem deutschen Repertoire fortführt, welches einem »reinen« standardsprachlichen Deutsch entspricht. Daher greifen sowohl S als auch B in der Interaktion auf mehrere Teile ihrer sprachlichen Repertoires zurück. Beide Interaktant:innen haben die Möglichkeit, sich sprachlich zu entfalten, solange sie von ihrem Gegenüber verstanden werden und auf kein ablehnendes Verhalten stoßen. Dies zeigt sich auch darin, dass der Student später den Laut [ɒ] realisiert. Dies aber nicht durchgängig, wie sich in Zeile 032 am »aber« zeigt. Neben der dialektalen Realisierung des Vokals nutzt er auch andere Varianten wie [a]. Vor allem ab dem »auch« (Zeile 032), dem eine Bestätigung durch S folgt, beginnt B stärker in einer dialektalen Varietät des Deutschen zu sprechen, was sich im »wast« (Zeile 034), der durchgängigeren Verwendung von [ɒ] anstelle des standardsprachlichen [a] und der Phrase »waß der Teifl wos« zeigt (Zeile 045). Der Student greift in seinen Äußerungen dementsprechend merklich auf ein breites deutsches Repertoire zurück und bewegt sich dabei fließend zwischen sozial-konstruierten Grenzen zwischen Varietät und Standard.

Auch S wechselt von einem deutschen in ein englisches Repertoire. Dies tut sie, nachdem B seinen Turn abgeschlossen hat (Zeile 045; 046). Obwohl sie ihren Turn auf Englisch vollzieht, bestätigt B auf Deutsch mit »genau«, sagt anschließend »all inclusive« und führt seine Beschreibung anschließend auf Deutsch fort (Zeile 047). Hier passt B seine Sprache nicht an die Sprache von S an. Vielmehr greift er auf sein deutsches Repertoire für Beschreibungen und Erklärungen zurück. Aus einer pädagogischen Translanguaging-Sicht kann angenommen werden, dass B auf Deutsch zurückgreift, um S bei der Verständnissicherung zu unterstützen – an anderen Stellen innerhalb der Interaktion führt B seine Beschreibungen und Erklärungen, die er in Reaktion auf deutsche Rückfragen von S durchführt, aber durchaus auf Englisch durch. Im Unterschied zu diesen, fällt S' Rückfrage auf Deutsch von Zeile 021 bis 026 jedoch um einiges länger aus. Entsprechend kann dies der Grund sein, was das Sprachverhalten des Studenten beeinflusst.

5 Diskussion

Der vorliegende Artikel nutzt die Gesprächsanalyse und zeigt hiermit, dass die detaillierte Beschreibung von Gesprächen es ermöglicht, genau zu untersuchen, wie die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Repertoires durch die jeweiligen Interaktionspartner:innen beeinflusst bzw. determiniert ist. Dabei scheint uns in epistemologischer Hinsicht die Verknüpfung von Translanguaging-Ansätzen mit der konversationsanalytischen Analysehaltung besonders adäquat, da beide Ansätze Sprachverwendung aus einer subjektzentrierten, emischen Perspektive betrachten. Demgegenüber ist das Konzept des Code-Switchings eher im Strukturalismus verortet und arbeitet im Vergleich zu Translanguaging-Ansätzen mit stärkeren Vorannahmen und Kategorien – die mehrsprachige Realität offenbart uns jedoch, dass man mit dem Versuch einer derartigen Zuordnung oft an Grenzen stößt. Dies zeigt sich immer dann, wenn eine Zuordnung eines Wortes aufgrund von Entlehnung schwierig ist, wie etwa in den vorliegenden Daten anhand von »Masstourism« sichtbar wird, das bei keiner konkreten Sprache, sondern

ausschließlich im individuellen sprachlichen Repertoire der Sprecherin verortet werden kann. Wenn wir nun die binäre Unterscheidung zwischen ein- und mehrsprachig auflösen und davon ausgehen, dass alle Sprecher:innen ›lingual‹ sind, einen Idiolekt besitzen und je nach Gesprächskonstellation und -situation unterschiedliche Komponenten dieses Idiolekts einsetzen, geraten wir auch nicht in kategorische Erklärungsnot, wenn uns die Bezeichnung für bestimmte sprachliche Phänomene, wie jene in Zeile 033–036 in Ausschnitt 2, fehlen. Von Relevanz ist aus einer Translanguaging-Perspektive, dass die Jugendliche ihre sprachlichen Fähigkeiten einsetzt, um mit dem Studenten in Interaktion zu treten und dass der Student die Jugendliche für die Abweichung von dem, was sozial als deutsche Standardsprache imaginiert wird, nicht sanktioniert. Die Frage nach der Benennung der Varietät in Zeile 033–036 ist in diesem Fall aber keine notwendige Voraussetzung für die konversationsanalytische Beschreibung der Sequenz. Dies zeigt sehr anschaulich, wie kompatibel die Einnahme einer Translanguaging-Perspektive mit der konversationsanalytischen Herangehensweise ist und gleichzeitig wie einschränkend in diesem Fall eine Code-Switching Perspektive sein kann.

Das radikale Empirieverständnis der Konversationsanalyse bringt allerdings auch Limitationen mit sich. Immerhin ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die beteiligten Interaktant:innen über weitaus mehr sprachliche Repertoires verfügen, als sie innerhalb des Datenmaterials aufzeigen. Aussagen über die Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Personen, die über die aufgezeigten Sprachen hinausgehen, oder über innere Beweggründe hinsichtlich des situativ realisierten sprachlichen Repertoires, ließen sich daher nur durch zusätzliche Daten treffen. Insgesamt zeigt die im vorliegenden Artikel verwendete theoretisch-methodische Herangehensweise das sprachliche Verhalten in einem pädagogischen Setting auf, indem die Interaktant:innen ihr sprachliches Repertoire mit dem Ziel der Verständigung nutzen. Dieses Ziel würde im Falle einer Einschränkung auf eine Sprache dieses Repertoires nicht in diesem Ausmaß verfolgt werden können und somit wird die zentrale Rolle der Öffnung für Ansätze des Translanguagings in pädagogischen Settings hervorgebracht.

Literatur

- Alvarez-Cáccamo, Celso. 1998. From ›switching code‹ to ›code-switching‹: Towards a reconceptualisation of communicative codes. In Peter Auer (Hg.), *Code-Switching in conversation: Language, interaction and identity*, 29–48. London: Routledge.
- Atar, Cihat & Abu Saleh Mohammad Rafi. 2024. Classroom interaction in an online context: A translanguaging informed conversation analysis perspective. *International Journal of Educational Development* 105. 1–11.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balam, Osmer. 2021. Beyond differences and similarities in code-switching and translanguaging research. *Belgian Journal of Linguistics* 35. 76–103.
- Bendel Larcher, Sylvia. 2015. *Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Cataldo-Schwarzl, Lena & Julia Renner. 2023. Interaktionen im UniClub: Forschende Lehre im Lehramt und der Sprachwissenschaft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 18(2). 135–152.
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8(10). 901–912.
- Daniel, Shannon M., Robert T. Jiménez, Lisa Pray & Mark B. Pacheco. 2019. Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. *TESOL Journal* 10(e361). 1–14.
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.
- García, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Language awareness and multilingualism*, 263–280. Cham: Springer.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer. 2017. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn. 2016. Introduction. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (Hgg.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.

- García, Ofelia & Camila Leiva. 2014. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In Adrian Blackledge & Angela Creese (Hgg.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 199–216. London: Springer.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1). 17–35.
- García, Ofelia, Ricardo Otheguy & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- García, Ofelia & Kate Seltzer. 2016. The translanguaging current in language education.
https://ofeliagarcia dot org. wordpress. com/ wp- content/ uploads/ 2011/ 02/ gar- cia_ seltzer47122073- 1. pdf (Abruf 1. Juli 2024).
- García, Ofelia & Claire E. Sylvan. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95(3). 385–400.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Rod. 2013. Conversation analysis in the classroom. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (Hgg.), *The handbook of conversation analysis*, 593–561. Malden: Wiley-Blackwell.
- Jaspers, Jürgen. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58. 1–10.
- Juvonen, Päivi & Marie Källkvist. 2021. Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives – An introduction. In Päivi Juvonen & Marie Källkvist (Hgg.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*, 1–6. Bristol: Multilingual Matters.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- Maturana, Humberto R. 1990. *Emociones y el lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo.
- Maturana, Humberto R. & Francisco J. Varela. 1980. *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht: Reidel.
- Nebrija, Antonio de. 1492. *Gramática castellana*. Salamanca.
http://alfama. sim. ucm. es/ dioscorides/ consulta_ libro. asp? ref= B19080232& idioma= 0 (Abruf 27. Juni 2024).

- Ortega, Yecid. 2019. »Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?«: A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile* 21(2). 155–170.
- Ortiz, Fernando. 1940. Del fenómeno social de la »transculturación« y de su importancia en Cuba. *Revista Bimestre Cubana* 46. 273–278.
- Poplack, Shana. 2001. Code switching: Linguistic. In Niel Smelser & Paul Baltes (Hgg.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 2062–2065. Boston: Elsevier.
- Psathas, George. 1995. *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. London: SAGE Publications.
- Sacks, Harvey. 1984. Notes on methodology. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Hgg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey. 1992. *Lectures on conversation, Volumes I and II*. (Herausgegeben und bearbeitet von Gail Jefferson mit einer Einleitung von Emanuel A. Schegloff). Oxford: Blackwell.
- Selting, Margaret; Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhlmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353–402.
- Tai, Kevin W.H. 2023. *Multimodal conversation analysis and interpretative phenomenological analysis: A methodological framework for researching translanguaging in multilingual classrooms*. Abingdon & New York: Routledge.
- Tai, Kevin W. H. & Chiu-Yin (Cathy) Wong. 2023. Empowering students through the construction of a translanguaging space in an English as a first language classroom. *Applied Linguistics* 44(6). 1–53.
- Veronelli, Gabriela A. 2016. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística* 81(enero-junio de 2015). 33–58.
- Williams, Cen. 1994. *Arfariad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyddestun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. Bangor: University of Wales Unpublished Dissertation.

Ist das Suffix *-dir* im Türkischen eine Präsumtivpartikel?

Muzaffer Malkoç*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 98 (2025): 41–58

Abstract

When the suffix *-dir* is added to nouns or some finite verbs, it creates a noun phrase and gives a different meaning to the word to which it is added. Although recent research has claimed that the suffix *-dir* gives a presumptive meaning to the word to which it is added, our research has shown that this suffix still preserves its Old Turkic meaning today and therefore serves to reinforce the meaning of the word to which it is added. In this contribution, I show that the presumptive meaning of the suffix *-dir* depends on its environment, such as the additional use of modal particles, word order, and context. The modal meaning is hence produced not by the suffix alone.

Schlagwörter: Suffix *-dir*, Türkisch, meaning, presumption, reinforcement

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

1 Einleitung

Wie wir in der turkologischen Forschung wissen, ist das Suffix *-dir* von dem Verb *dur-/ tur-* ›stehen‹ abgeleitet und modifiziert die Bedeutung von Nomen bzw. Nominalphrasen oder finiten Verben, denen es hinzugefügt wird, auf verschiedene Weise¹. Inwieweit das Suffix *-dir* die Bedeutung von Wörtern bzw. finiten Verben verändert, wird in der einschlägigen Literatur nur am Rande behandelt. Eine vollständige Arbeit dazu liegt nicht vor. Bezüglich der Bedeutung von *-dir* wird fast in allen gegenwärtigen Beschreibungen geschrieben, dass es »kuvvetlendirme ve ihtimal«, eine ›Verstärkung und Vermutung‹, angibt (Ergin 2009: 330)². Auch der berühmte Turkologe Johanson kommt zu einer ähnlichen Einschätzung:

Die Einheit *dir* dient in der Sprechsprache oft als Präsumtivpartikel, z. B. *Biliyorsundur* ›Du dürftest / wirst es wissen; du weißt es sicher; ich stelle mir vor, daß du es weißt‹. Dies ist keineswegs, wie manchmal behauptet wird, die ›ursprüngliche‹ Funktion oder die ›Grundbedeutung‹ von *dir*. Schriftsprachlich dient es oft als Kopula der 3. Person und bildet dabei nicht-präsumtive Formen u. a. von *miş*, *ecek* und *mekte*. (Johanson 1994: 253, Herv. i. O.)

Wie in diesem Absatz zu sehen ist, betont Johanson auch, dass das Suffix *-dir* die Bedeutung von Präsumtion angibt, wie von anderen Linguisten

-
- 1 Das Suffix *-dir* wird im Allgemeinen mit Nomen bzw. Nominalphrasen oder Zeitsuffixen wie *-yor*, *-ir*, *-miş*, *-ecek* kombiniert: *ev-dir* (Haus-COP) ›[Das] ist ein Haus‹, *ev-de-dir* (Haus-LOK-COP) ›er/sie/es ist zu Hause‹, *yaz-ıyor-dur* (schreib- PRÄS-COP) ›er/sie/es schreibt‹. Das Suffix *-dir* wird nicht an das Präteritumsuffix *-di* angehängt, denn »görülen geçmiş zaman şekli daima bir fiil çekimi olarak karşımıza çıkar. Sonra bu şekil isim gibi kullanılmaya Türkçenin hiçbir devresinde elverişli bulunmamıştır« (›denn die Vergangenheitsform *-di* erscheint immer als Verbform. Darüber hinaus wurde diese Form in irgendeiner Periode des Türkischen nie als Substantiv verwendet‹, Ergin 2009: 300).
 - 2 Sofern nicht anders angegeben, werden alle Übersetzungen aus dem Türkischen ins Deutsche von mir angefertigt.

behauptet wird. Die Frage, in welchen Kontexten die Bedeutung der Präsumtion auftritt, wurde jedoch bisher in einer eigenständigen Arbeit nicht behandelt. Deswegen setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, auf diese Frage näher einzugehen und vor allem zu untersuchen, ob dieses Suffix die ihm von Johanson (1994) zugesprochene Bedeutung der Präsumtion bzw. eine modale Bedeutung ausdrückt.

Im obigen Zitat betont Johanson zu Recht, dass die modale Bedeutung des Suffixes *-dir* nicht mit seiner Bedeutung im Alttürkischen übereinstimmt. In diesem Zusammenhang sollten wir zunächst untersuchen, was das Suffix *-dir* im Alttürkischen bedeutet, dieses Suffix mit seiner Bedeutung im Türkei-türkischen³ vergleichen und prüfen, ob sich ihre Bedeutungen überschneiden. Anschließend analysieren wir, inwieweit die Sätze mit *-dir* eine modale Bedeutung haben.

2 Zur Bedeutung des Suffixes -dir

Im Folgenden untersuchen wir zunächst die historische Bedeutung des Suffixes *-dir* und zeigen dabei anhand verschiedener Sätze, in welchem Sinne dieses Suffix im Alttürkischen, im Kontrast zum heutigen Türkisch, verwendet wurde. Über die historische Bedeutung des Wortes *-dir* gibt es in der türkischen Forschungsliteratur ausreichende Informationen. Von Gabain sagt Folgendes über die Bedeutung des Suffixes *-dir* im Alttürkischen:

Die Hilfsverben sind **är-** (atü.) [Alttürkisch] ›sein‹, **bol-** (atü.) ›werden‹ und in relativ später Zeit ausserdem noch **tur-** (atü.), das ursprünglich ›stehen‹ bedeutete, dann aber als Hilfsverb die Bedeutung ›sein‹ bekam. Hilfsverben dienen als Kopula; das Wort, mit dem zusammen sie das Prädikat bilden, muss also ein Nomen sein. (von Gabain 1982: 22, Herv. i. O.)

In diesem Absatz zeigt sich, dass das Suffix *-dir* im heutigen Türkisch dem Verb *-imek* mit der Bedeutung ›stehen‹ entspricht. Soweit wir wissen, hat keine Forschung dem Verb *durmak* ›stehen‹ die Bedeutung

3 Türkei-türkisch ist die Amtssprache, die derzeit in der Türkei gesprochen wird.

der Präsumption zugeschrieben. Darüber hinaus erzeugen, wie in der einschlägigen Literatur angegeben, die mit dem Verb *tur-* zusammengesetzten Verben im Osmanischen Türkisch die Bedeutung von Kontinuität: »*dur-* aosm. [Altosmanisch] und osm. [Osmanisch] auch oft: *tur-* »stehen« drückt in einer Verbalkomposition die Augenblicklichkeit oder auch das Andauern einer Handlung – oder etwa auch eines Zustandes? – aus« (von Gabain 1953: 4, Herv. i. O.). Als Beispiel wird dazu bei von Gabain (1953: 5) genannt:

(1) *Sat-a dur-ur-lar.*

verkauf-KONV steh-AOR-3PL

›Sie verkaufen gerade‹.

Gemeint wird mit dieser Aussage, dass der Verkauf zum Äußerungszeitpunkt läuft. »Stattdessen [des o. g. Beispiels] wird neuerdings die Konstruktion mit dem Kopulativ vorgezogen bzw. die Hintereinandersetzung beider Verben in gleicher Form« (Peters 1947: 119). Dem entsprechend gibt Johanson (1992: 240) einen folgenden Beispielsatz mit der Bedeutung *dauernd*:

(2) *Yaz-ar dur-ur.*

schreib-AOR steh-AOR

›er schreibt und steht‹

›Er schreibt dauernd‹.

In heutigen türkischen Texten findet man stattdessen häufig Verwendungen des *-dir* wie:

(3) *Yazı-yor-dur.*

schreib-PRÄS-COP

›Er schreibt‹.

Wenn man fragt, ob dieses Suffix in (3) eine Bedeutung von Präsumption hat, wird dies im Folgenden der Hauptgegenstand unserer Forschung

sein. Basierend auf den vorherigen Erläuterungen sollten wir hier festhalten, dass das Suffix *-dir* im Alt türkischen eine Handlung oder Zustand andauernd wirkt. Die Frage ist nun, ob es seine ursprüngliche Bedeutung heute immer noch beibehält. Wir wissen nicht, ob es in der heutigen turkologischen Forschung eine detaillierte Studie darüber gibt, ob das Suffix *-dir* seine alte Bedeutung beibehält. Allerdings hat Ergin am Rande in seinem Werk eine ganz klare Meinung zu diesem Thema:

Bu fiil tur->[sic] dur- fiilidir. [...] Eski Türkçede üçüncü şahısların *turur*, *tururlar* yardımcı fiili aynı fonksiyonla Batı Türkçesine de geçmiş ve bildirme üçüncü şahıslarının temelini teşkil etmiştir. (Ergin 2009: 316, Herv. i. O.)

>Dieses Verb ist das Verb tur -> dur- [steh-<]. Das Hilfsverb turur, tururlar [er/sie/es} steht, {sie} stehen<] bei der Konjugation der dritten Personen im Alt türkischen wurde mit der gleichen Funktion auch ins West türkische übertragen und bildete die Grundlage der dritten Personen Indikativ<.

Wie im obigen Absatz klar dargelegt, sollte das Suffix *-dir* derzeit im alt türkischen Sinne verwendet werden, nicht im modalen Sinne, wie es in der Literatur in Bezug auf das heutige Türkisch behauptet wird. Dazu betrachten wir folgende Beispielsätze:

(4) ATUR: *Ol kuşturur.*

TUR: *o kuş-tur*

das Vogel-COP

>Das ist ein Vogel<.

(5) ATUR: *Ol evdeturur.*

TUR: *o, ev-de-dir*

er Haus-LOK-COP

>Er ist zu Hause<.

Gencan führt diese Beispielsätze zur semantischen Erklärung des Suffixes *-dir* an und macht dabei darauf aufmerksam, dass »-dir ekeylemi

eblendığı sözcükleri kesinlik anlamıyla yüklem yapar« (>Das Hilfsverb -*dir* macht die Wörter, denen es hinzugefügt wird, zu Prädikaten mit bestimmter Bedeutung«, Gencan 1979: 347)⁴. Gencan macht diese Aussage, gibt jedoch keine detaillierte Erläuterung der Bedeutung der Sätze ab. Daher müssen die oben genannten Beispielsätze näher erläutert werden. Auf die Frage *Bu nedir?* >Was ist das?< kann man mit einem einzigen Wort *kuş* >Vogel< antworten. In (4) wird darüber hinaus ausgedrückt, dass es sich unbestreitbar um einen Vogel handelt, dass niemand behaupten kann, dass es kein Vogel sei. Das Beispiel (5) bedeutet, dass er zu Hause ist, nicht draußen oder anderswo. Auf die Frage *O evde midir?* >Ist er zu Hause?< können wir mit *Evet, evde* anstelle *Evet, evdedir* >Ja, er ist zu Hause< erwidern.

Die Frage ist nun folgendes: Ist es möglich, Sätze wie in Beispiel (5) so zu interpretieren, dass sie die Bedeutung von Präsumption angeben? Schauen wir uns nun den folgenden Dialog an:

- (6) -*Tak, tak!*
 >Klopf, klopf!<
- Kim o?*
 >Wer ist das?<
- Benim, Tembel Ahmet!*
 >Ich bin es, fauler Ahmet!<
- İçeri gelsene oğlum!*
 >Komm rein, mein Sohn!<
- Hanım evde mi?*
 >Ist meine Frau zu Hause?<
- Evde değil!*
 >Nicht zu Hause!<

4 Verschiedene Beispielsätze wie (1) und (2) sind in verschiedenen Lehrbüchern enthalten und es wird darauf hingewiesen, dass das Suffix »zur Bekräftigung einer Aussage verwendet« (Jansky & Landmann 1986: 15; hierzu auch vgl. Peters 1947: 62).

-*Odun elinde mi?*

›Hat sie einen Stock in der Hand?‹

-*Elinde değil!*

›Sie hat keinen Stock in der Hand!‹

-*Al bu beş yüz kuruşu; ben ticaret için Bağdat'a gidiyorum.*

›Nimm diese fünfhundert Kuruş! Ich fahre zum Handel nach Bagdad.‹

-*Oğlum, içeri gel!*

›Mein Sohn, komm rein!‹

-*Hanım evdedir gelemem, Allahaismarladık!*

›Die Frau ist zu Hause, ich kann nicht kommen, tschüss!‹

Dieses Gespräch ist ein Dialog zwischen Mutter und Sohn in Ziya Gökalps Werk mit dem Titel *Tembel Ahmet* ›Fauler Ahmet‹ (Gökalp 2019). Wenn wir diesen Dialog als Ganzes betrachten, wird deutlich, dass der letzte Satz *Hanım evdedir gelemem*, der mit *-dir* endet, auf eine präsumtive Bedeutung hinweist. Denn obwohl die Mutter ihrem Sohn sagt, dass seine Frau nicht zu Hause ist, kann sie ihn nicht überreden, ins Haus zu kommen. Da er denkt, dass seine Frau zu Hause ist, geht er nicht hinein. Hier besteht eindeutig ein Gefühl der Vermutung. In der Annahme, dass seine Frau zu Hause ist, betritt er das Haus nicht, verabschiedet sich von seiner Mutter und geht weg.

Allerdings ist das Suffix *-dir* nicht obligatorisch und kann immer weggelassen werden: »eine Kopula ist nicht nötig, doch kann sie in Form [...] einer von einem Hilfsverb abgeleiteten und deformierten Endung: + **dir** [Herv. i. O.] [...] zugefügt werden, um eine Konstatierung auszudrücken« (von Gabain 1982: 18). Daher können wir hier nicht die modale Bedeutung von der letzten Phrase des Satzes (6) dem Suffix *-dir* zuordnen. Hier sollten wir die Bedeutung des *dir*-Suffixes nicht anders interpretieren, als die Bedeutung des Satzes zu stärken.

Die Frage hier ist, welche Funktion erfüllt das Suffix *-dir*, wenn es zu den flektierten Formen hinzugefügt wird? Diese Frage wird anschließend ausführlich diskutiert. In erster Linie betrachten wir die Formen

makta-dir, ecek-tir, miş-tir. Wie bereits in der Einleitung bei Johanson zitiert wird, bildet das Suffix *-dir* die Formen wie *makta-dir, ecek-tir, miş-tir* und dient dabei als nicht-präsumtives Suffix. Auch Korkmaz ist eine der Autor:innen, die argumentieren, dass die eben genannten Formen keine präsumtive Bedeutung haben. Sie bemerkt dazu folgendes:

-dir/ -dur bildirme eki, çekimli fiillerin duyulan geçmiş zaman, -makta ekiyle oluşturulan şimdiki zaman ve gelecek zaman kiplerinin üçüncü şahıs teklik ve çokluk çekimlerinde, fiilin gösterdiği oluş ve kılışa bir >kesinlik< bir >pekiştirme< işlev ve anlamı katmıştır. (Korkmaz 2009: 727)

>Das deklarative Suffix *-dir/-dur* wird der Form *-makta, -miş, -ecek* in der dritten Person Singular/Plural suffigiert und übernimmt je nach Verbarten eine Funktion der Bestimmtheit bzw. Verstärkung<.

Dabei führt Korkmaz (2009: 727) folgende Beispielsätze zu diesem Absatz an:

(7) *Yayılan su irili ufaklı adacıkları bırakmıştır.*

>Das sich ausbreitende Wasser hat kleine und große Inseln hinterlassen<.

(8) *Halk Selçukluyu suçlamaktadır.*

>Menschen beschuldigen Seldschuken<.

(9) *Üzerinde yaşadığım bu toprak ya içindeki gizli dert ile çatlayacak, ya da bir dehşetli gürültü ile yerin dibine doğru çöküp gidecektir.*

>Dieses Land, auf dem ich lebe, wird entweder aufgrund der darin verborgenen Probleme zerbrechen oder mit einem furchtbaren Geräusch in die Tiefe der Erde einstürzen<.

In den Beispielsätzen (7) und (8) hat das Suffix *-dir* keine modale Funktion wie Präsumtion oder Vermutung. Der Satz (9) ist hingegen eine Zukunftsform, die die Bedeutung der Vermutung angibt. Demnach dient das Suffix *-dir* hier dazu, »tahmin ve beklentiyi güçlendirme işlevi görür« (>Vermutung und Erwartung zu verstärken<, Korkmaz 2009:

728). Das heißt, dass der Satz eine Bedeutung der Vermutung transportiert, wobei das Suffix *-dir* dazu dient, diese Bedeutung zu verstärken.

Aus der bisherigen Darstellung resultiert, dass das Suffix *-dir* etwa in *bilmektedir* ›er weiß‹, *bilecektir* ›er wird wissen‹ und *bilmiştir* ›er hat gewusst‹ analog zu den Beispielen (7) bis (9) nicht als *Präsumtivpartikel* fungiert. Daher werden wir im Folgenden nicht mehr auf diese Formen eingehen. Die Form, die wir in erster Linie im Folgenden betrachten, ist die, die sich im von Johanson angegebenen Beispielsatz im Präsens findet: *biliyorsundur* ›du weißt schon‹ (siehe Zitat in der Einleitung). Der Satz steht hier im Präsens auf *-yor*, das keinen Modalfaktor enthält und zu dem Ergin (2009: 295) schreibt: »Belirli bir zaman gösteren kesin bir bildirme ekidir« (›Es ist ein bestimmtes deklaratives Suffix, das eine bestimmte Zeit anzeigt‹. Basierend auf Ergins Definition kann man sagen, dass der Ausdruck *biliyorsun* ›Du weißt‹ an sich keine modale Bedeutung hat. Wie wir in der Sprachwissenschaft wissen, resultiert eine modale bzw. präsumtive Bedeutung eines Satzes aus verschiedenen Faktoren hervor. Diese kann entweder durch ein im Satz verwendete Modalwort verursacht oder aus der Redesituation entstehen. In diesem Zusammenhang versuchen wir, die Funktion des Suffixes *-dir* in den im Präsens geschriebenen Originaltexten zu erklären:

(10) *Skeptizm, bir entelektürel düşünme biçimidir; siz de bir tarih hocası olarak bunu biliyorsunuzdur.*

›Skeptizismus ist eine intellektuelle Denkart; Sie als Geschichtslehrer wissen das auch‹. (Kaynar 2023)

Der Sprecher wendet sich seinem Gesprächspartner zu und äußert den Satz (10). Dabei geht der Sprecher davon aus, dass der Zuhörer ein Geschichtslehrer ist und daher weiß, was das Wort *Skeptizismus* bedeutet. Dies ist eine der möglichen Interpretationen dieses Satzes, bei der das Suffix eine lediglich emphatische Funktion übernimmt. Eine andere Interpretation dieses Satzes könnte lauten: *Skeptizismus* ist eine intellektuelle Denkart; Sie als Geschichtslehrer wissen das wohl. In diesem Sinne bezieht sich der Satz (10) auf eine modale (präsumtive) Bedeutung. Die Frage, ob die modale Bedeutung des Satzes auf dem Suffix *-dir*

basiert, wird in der türkischen Forschungsliteratur bisher nicht ausführlich diskutiert. Betrachtet man verschiedene Texte, so ist offenbar festzustellen, auch wenn das Suffix *-dir* in *biliyorsunuzdur* weggelassen wird, kann die Bedeutung des ganzen Satzes ebenfalls als modal interpretiert werden. Dazu betrachten wir einen Satz, dessen Prädikat kein Suffix *-dir* enthält:

(11) *Fuat Bey Ahmet Çavuşu yanına çağırdı [...], >Bak Ahmet Çavuş< dedi, >bu keşif diğerleri gibi değil. Biliyorsun düşmanı bozduk<.*

Fuat Bey rief Ahmet Sergeant zu sich [...], >Siehst du, Ahmet Sergeant<, sagte er, >diese Entdeckung ist nicht wie die anderen. Du weißt, dass wir den Feind gebrochen haben<. (HM 2023)

Fuat Bey geht in diesem Textausschnitt davon aus, dass Sergeant Ahmet weiß, dass der Feind besiegt ist und möchte ihm weitere Informationen über den Krieg geben. Es ist jedoch nicht klar, ob Sergeant Ahmet über den Sieg wusste oder nicht. Hier könnte Sergeant Ahmet antworten: »Nein, das weiß ich nicht« oder »Ja, das weiß ich.« Obwohl die Phrase *biliyorsun* das Suffix *-dir* nicht enthält, wird auch dies als modal wie in (10) interpretiert, also als Annahme. Herr Fuat nimmt also an, dass Sergeant Ahmet weiß, dass der Feind besiegt worden sei.

Unter Beachtung der obigen Ausführungen sollte hier folgende Frage gestellt werden: Warum wird die Proposition in den Sätzen (10) und (11) als modal interpretiert, obwohl es sich um Fakten handelt? Dies ist die wichtigste Frage, die in dieser Studie zu beantworten ist. Es geht allerdings in den Beispielssätzen um eine Sprechhandlung, die im kommunikativen Kontext vollzogen wird. In der Sprachwissenschaft ist gemeinhin anerkannt, dass jede Äußerung, die in einem kommunikativen Zusammenhang geäußert wird, die Darstellung einer Proposition mit einem illokutiven Potenzial umfasst. Das illokutive Potenzial ist verantwortlich für die Charakterisierung der sprachlichen Äußerung, in welche die Proposition eingebettet ist. In diesem Zusammenhang bemerkt Hentschel den folgenden Sachverhalt:

Eine Proposition wird zu einem bestimmten Zweck, mit einer bestimmten Intention geäußert. Eine Proposition kann je nach Absicht

des Sprechers als Mitteilung, als Frage, als Aufforderung usw. geäußert werden. Die Handlungen, die durch die Äußerung intendiert sind, werden Illokutionen genannt. In seltenen Fällen wird die Illokution sprachlich explizit realisiert. [...] Meistens wird die Illokution jedoch durch sog. illokutionäre Indikatoren wie Intonation, Verbmodus, Wortstellung usw. oder allgemein durch den Satzmodus ausgedrückt. (Hentschel 2010: 124)

Unter Berücksichtigung dieses Zitates wenden wir uns nun wieder den Beispielsätzen (10) und (11) zu. Obwohl wir die Bedeutung dieser beiden Sätze als modale Bedeutung ausdrücken, sollten diese Sätze als Mitteilungen betrachtet werden. Denn direkt im Anschluss an diese Aussage gibt der Sprecher weitere Informationen zur Handlung. Aufgrund dieser Sätze ist hier noch zu betonen, dass es sich bei diesen Sätzen nicht um Fragesätze handelt, sondern um Aussagesätze, die der Hörer auch als Fragesätze verstehen kann. So kann der Zuhörer die Frage kurz mit *Nein* oder *Ja* beantworten, wie in den folgenden Sätzen (aus Turan 2020: 118) der Fall ist:

(12) *Programı takip ediyorsanız biliyorsunuzdur.*

›Wenn Sie dem Programm folgen, wissen Sie es‹.

Evet, programınızda duydum Merve Hanım, dedi.

›Ja, ich habe es in Ihrer Sendung gehört, Frau Merve, sagte er‹.

Obwohl der Satz (12) kein Fragesatz ist, nimmt der Hörer diesen Satz als Frage wahr und gibt eine klare Antwort auf den Sprecher, ebenfalls wie in (13) (aus Atasoy 2010: 49).

(13) *Onun kanser olduğunu sanırım biliyorsunuzdur.*

›Ich schätze, Sie wissen, dass er Krebs hat‹.

Biliyorum.

›Ich weiß‹.

Auch dieser Satz ist kein Fragesatz. Aber der Zuhörer versteht diesen Satz als Frage und gibt eine einfache Antwort mit *ich weiß*. Das gleiche gilt auch für den folgenden Dialog aus Parlak (2013: 217):

(14) *Sevmeye, hayata yüz çeviren birçok sanatçı var biliyorsunuz.*

›Sie wissen, dass es viele Künstler gibt, die sich von der Liebe und dem Leben abwenden‹.

Evet, biliyorum.

›Ja, ich weiß‹.

Wie man sieht, enthält das Prädikat des Satzes (14) nicht das Suffix *-dir* und der Satz ist auch kein Fragesatz. In diesem Satz, wie auch in den anderen Sätzen (12) und (13), nimmt der Hörer diesen Satz als Frage wahr und gibt eine passende Erwiderung auf den Satz. Wie aus diesen Beispielsätzen hervorgeht, werden sowohl Sätze, die ein Prädikat mit dem Suffix *-dir* enthalten, als auch solche mit einem Prädikat ohne das Suffix *-dir* vom Hörer als Fragesätze wahrgenommen. In beiden Fällen wird die Proposition als unsicher dargestellt, nämlich als modal.

Die Verwendung des Suffixes *-dir* ist in schriftlichen Texten sehr verbreitet. In vielen Texten wird dieses Suffix an Tempusformen angehängt und mit einem Modalwort wie *muhtemelen* ›wahrscheinlich‹, *belki* ›vielleicht‹ verwendet. In diesem Zusammenhang nennt Korkmaz (2009: 728–729, Herv. i. O.) einige Beispielsätze wie »*Belki gidiyorlardır*« (›Vielleicht gehen sie‹), »*Canım belki işitmişsinizdir*« (›Meine Liebe, vielleicht hast du es gehört‹) und behauptet, dass das Suffix *-dir* in den Sätzen präsumtive Bedeutung geben. Aber sie erklärt nicht, warum diese Sätze eine modale Bedeutung haben. Im Folgenden werden wir ähnliche Originaltexte heranziehen und versuchen, ihre Bedeutung zu interpretieren:

(15) [Fettah Can] ›*Siz hangi şarkı olduğunu belki biliyorsunuzdur*‹ diyerek şarkısını seslendirdi.

›[Fettah Can] sagte: ›Vielleicht wissen Sie, welches Lied es ist‹ und sang sein Lied‹. (IHA 2022)

Fettah Can erklärt, wie sein Lied namens *Black Pearl* entstanden ist, und betritt dann die Bühne. Er wendet sich an das Publikum mit den Worten: *Vielleicht wissen Sie, welches Lied es ist*. Er verrät aber den Namen des Liedes nicht. Vielleicht kennt ein Teil des Publikums den

Namen des Liedes. Umgekehrt ist es möglich, dass manche unter dem Publikum den Namen des Liedes nicht kennen. In diesem Zusammenhang geht es hier um eine modale Bedeutung. Die modale Bedeutung ergibt sich hier nicht aus dem Suffix *-dir*, sondern aus dem Modalwort im Satz. In der Sprachwissenschaft wissen wir schon, dass sich die Modalwörter nicht auf ein Wort im Satz beziehen, sondern den ganzen Satz modalisieren. In den Worten von Helbig und Buscha:

[Die Modalwörter] beziehen sich in der Regel nicht auf ein einzelnes Wort, sondern auf den ganzen Satz (dem sie eine modale Färbung verleihen). [...] Modalwörter bezeichnen nicht das objektive Merkmal des Geschehens [...], sondern drücken subjektivmodale Einschätzung des Geschehens durch den Sprechenden aus. (Helbig & Buscha 1996: 503-504)

In diesem Zusammenhang wird in (15) ausgerückt, dass der Sprecher nicht sicher ist, dass die Zuhörer wissen, welches Lied er singen wird. Er drückt hier nur seine gefühlsmäßige *Vermutung* aus. Das heißt, er vermutet, dass die Zuhörer wissen, was gesungen wird.

Die Bedeutung der Vermutung resultiert aus dem Bezug auf eine zukünftige Handlung – dies ist beispielsweise in (16) (aus Özbek 1996: 94) der Fall:

(16)

- a. *Çalışma ücretinizden tutukluluk masraflarımızın kesileceğini biliyorsunuz,*
 ›Sie wissen, dass Ihre Haftkosten von Ihrem Arbeitslohn abgezogen werden‹.
- b. *bunu mutlaka biliyorsunuzdur. ›Evet, evet biliyorum‹, dedi.*
 ›das wissen Sie sicherlich. ›Ja, ja, ich weiß‹, sagte er‹.

Schaut man sich den Text genauer an, so stellt sich heraus, dass es darin um eine für die Zukunft geplante Aktion geht. Wie wir in der türkischen Grammatik wissen, wird die Referenz auf eine für die Zukunft geplante Handlung als Annahme aufgefasst: »Also as in English, the third person

expresses a confident assumption« (Lewis 2000: 111)⁵. Das Prädikat von Satz (16a) wird ohne das Suffix *-dir* gebildet. Die Bedeutung dieses Satzes bezieht sich auf eine Handlung, die in der Zukunft stattfinden wird und sollte daher als *assumption* verstanden werden. Die Verwendung des Suffixes *-dir* in Satz (16b) verstärkt die Zukünftigkeit der beschriebenen Handlung. Demnach nimmt der Sprecher in (16) an, was künftig zu tun ist. Dabei wird dieser Satz als Frage wahrgenommen und mit *Ja* beantwortet, auch wenn dies kein Fragesatz ist.

Beispielsätze sollten hier nicht auf das Verb *bilmek* beschränkt werden. Um zu zeigen, dass das Suffix *-dir* eine Vermutung impliziert, sollen noch Beispielsätze mit anderen Verben erweitert werden. Anhand eines weiteren Beispielsatzes mit dem Verb *yazmak* ›schreiben‹ können wir zeigen, dass das Suffix *dir* nicht die Bedeutung von Präsumtion angibt. Betrachten wir dazu ein Beispiel (17) aus Özey (2010):

- (17) *Kız, defteri incelerken birden hıçkırıklarla ağlamaya başlar. [...] Şöyle yazıyordu defterde: >BU HESAP AHMET RIFKI'NIN KANIYLA ÖDENMİŞTİR.<*

›Während das Mädchen das Notizbuch untersucht, beginnt es plötzlich zu schluchzen, [...] Im Notizbuch steht: ›Diese Rechnung wurde mit dem Blut von Ahmet Rıfki bezahlt‹.

Obwohl der Ausdruck *yazıyordu* (›man schreibt‹ bzw. ›es steht‹) das Suffix *-dir* enthält, wird ein türkischer Muttersprachler, der diesen Text liest, sofort erkennen, dass dieser Ausdruck eine wahre und keine präsumtive Bedeutung hat. Denn im Notizbuch steht etwas geschrieben. Es ist das, was im Notizbuch steht, was das Mädchen zum Weinen gebracht hat. Auf die Frage *Was bringt das Mädchen zum Weinen?* könnte die Antwort sein, dass das, was das Mädchen zum Weinen bringt, im Text nach dem Satz *Şöyle yazıyordu* steht. Das ist der Satz *Bu hesap Ahmet Rıfki'nın kaniyla ödenmiştir* (›Diese Rechnung wurde mit dem Blut von Ahmet Rıfki bezahlt‹).

5 Lewis machte diese Aussage, indem er sich auf die Zukunftsform des Türkischen bezog.

Wie bereits erwähnt wird, kann das Suffix *-dir* auch an Modalitätsformen hinzugefügt werden und dabei dient es als Bedeutungsverstärkung. Ein Beispiel dafür ist der Satz von Lewis: »The context shows when **-dir** has the emphasizing function: **çocuğa anlatın, mutlaka ilâci içmelidir**« (>explain to the child, he really must drink the medicine«, Lewis 2000: 143, Herv. i. O.). Der von Lewis angegebene Beispielsatz besteht aus dem Suffix *-meli*, das bereits eine modale Bedeutung *Necessity* hat. Das Suffix *-dir* wird hier verwendet, um diese modale Bedeutung zu verstärken. Dieses *dir*-Suffix ist auch hier nicht zwingend erforderlich, es kann weggelassen werden (von Gabain 1982: 18).

3 Fazit

Obwohl es in der Forschung zum Alt türkischen keinen Beleg dafür gibt, dass das Suffix *-dir* die Bedeutung von Präsumtion angibt, wird in den heutigen Darstellungen des Suffixes *-dir* behauptet, dass es die Bedeutung von Präsumtion ausdrückt. Es bleibt jedoch unklar, inwieweit dieses Suffix als Präsumtivpartikel verwendet wird. Wie viele Linguisten bezeichnen Göksel & Kerslake (2005: 80) auch das Suffix *-dir* als »modality marker« und führen zwei Beispielsätze mit modaler Bedeutung an:

(16) *gidiyordur* >s/he's probably going<.

(17) *gidiyordur* >s/he's presumably going<.

Göksel & Kerslake (2005) interpretieren diese Sätze jedoch intuitiv und schreiben ihnen eine modale Bedeutung zu, ohne zu erklären, inwieweit sie eine modale Bedeutung vermitteln. *O gidiyor* >er/sie geht< ist ein Aussagesatz ohne modale Bedeutung. Das Anhängen der Endung *-dir* an das Prädikat dieses Satzes macht ihn nicht zu einem Modalsatz. Denn wir haben gezeigt, dass auch die Prädikate des Satzes ohne die Endung *-dir* wie z. B. in (11) und (14) eine modale Bedeutung vermitteln. Wie wir aus der Linguistik wissen, hängt die modale Bedeutung eines Satzes von verschiedenen Gründen ab. Dies kann vom im Satz verwendeten Modalwort oder Verb, aber auch von der Satzintonation abhängen.

Darüber hinaus müssen wir bei der Interpretation der Bedeutung eines Satzes wissen, zu welchem Zweck der Sprecher den Satz äußert. Sofern der Sprecher seine Absichten nicht erklärt hat, kennt nur er seine genauen Absichten.

Welche Funktion hat also das Suffix *-dir*? Im Gegensatz zu Göksel & Kerslake haben wir in dieser Untersuchung verschiedene Sätze mit und ohne *-dir* herangezogen und versucht dabei, die Bedeutung der Sätze zu interpretieren. Unsere Forschung zeigt, dass dieses Suffix *-dir* auch heute noch seine Bedeutung aus dem Alttürkischen behält. Dies könnte bedeuten, dass das Suffix *-dir* als *Betonungsmarker* und nicht als *Präsumtivpartikel* oder *modality marker* betrachtet werden sollte. Auch Lewis (2000: 143) hat bereits vor langer Zeit geschrieben, dass dieses Suffix einer »emphasizing function« bei insbesondere finiten Verben dient, denen es hinzugefügt wird.

Literatur

- Atasoy, Ferhan. 2010. *Yanlızlığın Yüzü*. İstanbul: Başlık Yayın Grubu.
- Ergin, Muharrem. 2009. *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- von Gabain, Annemarie. 1982 [1963]. Charakteristik der Türkisprachen. In Bertold Spuler (Hg.), unter Mitarbeit von H. Franke, Jan Gonda, H. Hammitzsch, Wolfgang Helck, Barthel Hrouda, Hans Kähler, Johanna E. van Lohuizen-De Leeuw & F. Vos, *Handbuch der Orientalistik*, 3–26. Leiden: E. J. Brill.
- von Gabain, Annemarie. 1953. Verbalkomposition im Türkischen. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 1. 1–15.
- Gencan, Nejat Tahir. 1979. *Dilbilgisi*. 4. Ausgabe. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göksel, Aslı & Celia Kerslake. 2005. *Turkish. A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim. 1996. *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke (Hg.). 2010. *Deutsche Grammatik*. Berlin: De Gruyter.
- Jansky, Herbert & Angelika Landmann. 1986. *Lehrbuch der türkischen Sprache*. 11. Aufl., bearb. von Angelika Landmann. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Johanson, Lars. 1992. Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten. In *Sitzungsberichte der wissenschaftlichen Gesellschaft an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main*. Stuttgart: Steiner.
- Johanson, Lars. 1994. Türkeitürkische Aspektotempora. In Rolf Thieroff & Joachim Ballweg (Hgg.), *Tense Systems in European Languages*, 247–266. Tübingen: Niemeyer.
- Korkmaz, Zeynep. 2009. *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lewis, Geoffrey. 2000 [1967]. *Turkish Grammar*. 2. Ausgabe. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, Ludwig. 1947. *Grammatik der türkischen Sprache*. Berlin: Junker.
- Özbek, Yılmaz. 1996. *Okumak Anlamak Yorumlamak*. İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Parlak, Meryem Seyda. 2013. *Bir Geceye Altı Ay*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Turan, Gökçe İspi. 2020. *Firiştegan*. İstanbul: Optimum Basın ve Yayınları

Primärquellen

- Gökalp, Ziya. 2019. Tembel Ahmet. *Edebiyat Meraklılarının Sitesi*. (15. April). <https://www.liseedebiyat.com/ders-notlari/32-9-sinif-tuerk-edebiyati9/14127-tembel-ahmet-zgokalp.html> (Abruf 28. Oktober 2024).
- HM [Haber Merkezi]. 2023. Ahmet Çavuş Yunan başkomutanını nasıl esir aldı? *Yeniçağ* (27. August). <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/ahmet-cavus-yunan-baskomutanini-nasil-esir-aldi-isingalci-general-trikopis-neye-701709h.htm> (Abruf 20. Juli 2024).
- IHA [İhlas Haber Ajansı]. 2022. Fettah Can Siyah İnci şarkısının hikayesini anlattı: Kendi kendine parlardı şarkı. *Akşam* (24. September). <https://www.akşam.com.tr/magazin/fettah-can-siyah-inci-sarkisinin-hikayesini-anlatti-kendi-kendine-parladi-sarki/haber-1306007> (Abruf 30. August 2024).
- Kaynar, Mete Kaan. 2023. İyi, kötü, çirkin. *Gazete Duvar* (26. Juni). <https://www.gazeteduvar.com.tr/iyi-kotu-cirkin-makale-1625510> (Abruf 17. Juli 2024).
- Özey, Sami. 2010. Vefa Lisesi Muallimi Ahmet Rifki. *Türkiye Gazetesi*. (18. März). <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/kose-yazilari/sami-ozey/vefa-lise-si-muallimi-ahmet-rifki-436545> (Abruf 20. Juli 2024).

Abkürzungen

AOR	Aorist
ATUR	Alttürkisch
COP	Kopulaverb <i>-dir bzw. -dur</i>
KONV	Konverb
LOK	Lokativ
TUR	Türkisch

»Irgendwas Neutrales, nicht Zuschreibendes«

Sprachideale und Sprachbedarf, wo *er* und *sie* nicht zutreffen

Clara Müllenmeister*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 98 (2025): 59–86

Abstract

In gender classifying languages like German, referring to individuals whose gender does not align with the male-female dichotomy can leave speakers unsure of their choice of words and overwhelmed by various pronoun and declension options. I interviewed five individuals who do not identify with binary gender categories how they like to refer to themselves and others when binary categories do not fit and which versions they prefer. The qualitative analysis of how they evaluate different forms of personal reference carves out how they navigate the tensions involved. Their experiences reflect difficulties familiar to many speakers of German.

Schlagwörter: Sprachwandel, Gender, Sprachideale, Sprachkritik, Pronomen

* Clara Müllenmeister, Universität Bremen, Grazer Straße 2, 28359 Bremen, muellenmeister@uni-bremen.de

1 Einleitung

Auch dank des politischen Engagements intergeschlechtlicher² Menschen gibt es in Österreich und Deutschland inzwischen die Möglichkeit, neben Bürgerinnen und Bürgern auch Bürger:innen als solche formal zu registrieren oder ganz auf die personenstandsrechtliche Erfassung des Geschlechts zu verzichten. Die Möglichkeit entsprechender sprachlicher Personenreferenz ist jedoch erheblich eingeschränkt (vgl. Lind 2022: 631; Löhr 2022).

Um diesen Widerspruch aufzulösen und das ganze Spektrum von Geschlechtlichkeit abzubilden, werden Sonderzeichen wie der Asterisk, Unterstrich oder Doppelpunkt im Wort verwendet (*Hufschmied*innen*, *Hufschmied_innen*, *Hufschmied:innen*) sowie geschlechtsindifferente Substantivierungen (*Hufschmiedende*). Diese Formen sind aber genau wie die herkömmlichen geschlechtsindifferenten Kollektiva *Reisende*, *Leute* und *Angestellte* nur im Plural geschlechtsunspezifisch, während im Singular Artikel und Deklinationsendungen das Genus markieren. Im Sprechen über konkrete Individuen geschlechtsindefinite Formen zu finden, ist ungleich schwieriger. Beim Sprechen mit und über nichtbinäre und intergeschlechtliche Individuen stehen wir vor der Wahl, zu ungewohnten Formen zu greifen oder solche zu verwenden, die deren »geschlechtliche Positionierung sprachlich unsichtbar [...] machen« (Schmidt-Jüngst 2020: 262). Die referenziellen Personengenera Maskulinum und Femininum mit Pronomen, Artikeln und Deklinationsformen als Exponenten sind nur in binärer Form etabliert (Klein 2022). Statt eines einheitlichen Usus gibt es verschiedene Strategien mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen. Gleichzeitig wird sprachlich vermittelte Geschlechtszuschreibung relevanter, je spezifischer Äußerungen sich auf konkrete Personen beziehen (Steinhauer & Diewald 2017). Die Germanistin Miriam Schmidt-Jüngst

2 Menschen deren Körper sich nicht widerspruchsfrei als *männlich* oder *weiblich* klassifizieren lassen, werden formell als *intergeschlechtlich* bezeichnet. Darüber hinaus werden unterschiedliche persönliche und politische Selbstbezeichnungen verwendet (Intersexuelle Menschen e.V. 2020). Das Wort *inter** ist eine verbreitete Selbstbezeichnung (OII Germany e.V.).

verwendet für ihre nichtbinären Studienteilnehmer:innen »das Neopronomen *sier* (Gen. *sies*, Akk. *sien*, Dat. *siem*)« (2020: 10). Ein Magazin für queerfeministische Popkultur hingegen begrüßt »unser**n*, neue**n* Kolleg**in* [...], der**die* ab jetzt auch Teil der Chefredaktion sein wird.« (Beck et al. 2024), während in einem Artikel der gleichen Ausgabe das Neopronomen *dey* verwendet wird (Toader 2024: 87), eine phonetisch und graphematisch angepasste Schreibung des im Englischen für geschlechtsindifferente Referenz üblichen *they* im Singular.

Diese Arbeit geht der Frage nach, wie diese Art von lokalen Sprechpraxen (Spitzmüller, Busch & Flubacher 2021) von insgesamt fünf Betroffenen bewertet werden und welche Kriterien bei der Bewertung eine Rolle spielen. In Fokusgruppen werden metapragmatische Positionen von Personen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität elizitiert und im nächsten Schritt mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2022) verdichtet und inhaltlich aufeinander bezogen, sodass wiederkehrende Aspekte und Spannungsfelder erkennbar werden.

Im Wissen um die marginalisierte Diskursposition intergeschlechtlicher Menschen, auch innerhalb der Gruppe der Personen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität, nimmt diese Analyse Perspektiven intergeschlechtlicher Menschen und ihrer Bezugspersonen als Ausgangspunkt. Körperlich intergeschlechtliche Menschen identifizierten sich zum Teil als Frauen, zum Teil als Männer, oft aber nicht in diesen dichotomen Kategorien (vgl. Bora 2012: 32). Intergeschlechtliche Menschen, die sich nicht als Männer oder Frauen identifizieren, gehören zur Gruppe der nicht binären oder nichtbinären³ Personen. Gleichzeitig sind unter diesem Oberbegriff die spezifischen Anliegen intergeschlechtlicher Menschen oft nicht ausreichend mitgedacht. Unabhängig von ihrer sozialen Geschlechtsidentität sind intergeschlechtliche Menschen besonders stark den Auswirkungen geschlechtsnormativer Diskurse ausgesetzt und gefährdet, daraus resultierende Gewalt und Ausgrenzung zu erleben (Agius 2017).

3 Während bei der getrennten Schreibung die Verneinung der Binarität im Vordergrund steht, bezeichnet die Schreibung mit nichtbinär eine eigene Sammelkategorie von Geschlechtsidentitäten.

Abschnitt 2 dieser Arbeit bietet einen Überblick über den Forschungsstand zur Bewertung nicht binär gendernder Referenzformen im Deutschen durch Betroffene. Abschnitt 3 setzt den theoretischen Rahmen für die Analyse. Hier wird zunächst die Funktionsweise referenzieller Geschlechtszuschreibung dargelegt, aus deren Kritik sich die hier besprochenen sprachlichen Innovationen überhaupt erst ergeben. Dann wird ein Überblick über Begriffe für Positionierungen jenseits der Kategorien MÄNNLICH und WEIBLICH gegeben und das Verhältnis von körperlicher Intergeschlechtlichkeit und nicht binärem sozialem Geschlecht herausgearbeitet. In Abschnitt 3.3 wird die Thematik in den Zusammenhang der Sprachkritik eingeordnet. In den Abschnitten 4 und 5 werden Methode und Ergebnisse der zwei leitfadengestützten Kleinstgruppeninterviews dargestellt. Als Ergebnis werden Verwendungsbeispiele, Wertungen und Bewertungsmaßstäbe zusammengetragen, die in den Interviews eine Rolle spielen.

2 Forschungsstand

Während es zu Diskursen um geschlechtergerechte Sprache im Bereich abstrakter und allgemeiner Referenz im Deutschen bereits einiges an Forschung gibt, sind geschlechterinklusive Formen der spezifischen Personenreferenz bisher wenig empirisch erforscht (vgl. Lind 2024). Die empirische Forschung beschränkt sich auf kleine, exemplarische Studien. Steriopo & Aussoleil (2024) dokumentieren sprachliche Strategien der Dekonstruktion binärer Geschlechtszuschreibung in einem multilingualen Freundeskreis in Berlin. Bewertungen spielen hier nur insofern eine Rolle, als dass die jeweilige Verwendung eine Bewertung als akzeptabel impliziert, die wiederum auf das Sprachrepertoire der untersuchten sozialen Situationen bezogen ist. Etwas allgemeiner ist die von Löhr (2022) durchgeführte Befragung, mit welchen sprachlichen Formen sich nichtbinäre Personen repräsentiert fühlen, wobei der Schwerpunkt bei Kollektiva und Pronomen liegt. Laut Ergebnis werden Neologismen wie Neopronomen aus Sorge vor Stigmatisierung und Abwertung oft vermieden, auch wenn den Befrag-

ten sprachliche Repräsentation ihrer Identität grundsätzlich wichtig ist (vgl. Löhr 2022: 366). Stattdessen nutzen die Befragten Eigennamen oder die Ausdrücke *der Mensch* oder *die Person*. Weniger beliebt sind Formen mit dem Suffix *-x* (vgl. Löhr 2022: 370), (z. B. **Hufschmiedx/ *Hufschmiedecs*) und das Neutrum für spezifische Personenreferenz (vgl. Löhr 2022: 367) (z. B. **Weil Kim Geburtstag heute Geburtstag hat, hat es Kuchen mitgebracht*). Bei Kollektiva werden geschlechtsindifferente Formen wie Substantivierungen positiv bewertet – einerseits wegen ihrer Unauffälligkeit, andererseits weil sie die Kategorie Geschlecht in den Hintergrund treten lassen, was als besonders inklusiv empfunden wird (Löhr 2022: 363). Löhr merkt hierzu kritisch an, dass neutrale Formen wegen gesellschaftlicher Vorannahmen tendenziell männliche Assoziation evozieren (Lindqvist et al. 2019), sodass aus feministischer Perspektive ein generisches Femininum zu bevorzugen wäre (vgl. Löhr 2022: 368). Mit der Beidnennung (*Hufschmiedinnen und Hufschmiede*) fühlen sich die Befragten weniger repräsentiert als durch generisch intendierte Maskulina. Die Beidnennung wird als sprachliche Exklusion all jener erlebt, die sich mit den binären Geschlechterkategorien nicht repräsentiert fühlen (vgl. Löhr 2022: 372).

Am Rande ihrer Forschung zu Namenswechselln berichtet Schmidt-Jüngst (2020) ebenfalls von Skepsis gegenüber Neopronomen bei den Teilnehmenden und von einer Präferenz für neutrale, unauffällige Formulierungen statt neuer Formen. Auch hier gibt es Vorbehalte gegen das Neutrum in der Personenreferenz (Schmidt-Jüngst 2020: 228). Wie auch Löhr beschreibt Schmidt-Jüngst ein Dilemma der Befragten zwischen falscher Selbstpositionierung und der Sorge, sich mit der Verwendung ungewohnter Formen »angreifbar zu machen« (Schmidt-Jüngst 2020: 242).

Diese Arbeit ergänzt die bisherige Forschung zur Bewertung geschlechterinklusive Formen spezifischer Personenreferenz um eine weitere exemplarische Stichprobe. Durch die explizite Beteiligung intergeschlechtlicher Personen stellt sie eine Ergänzung zu den in den bisher vorliegenden Studien dokumentierten Perspektiven dar. Mit dem Schwerpunkt auf Sprachidealen und dem Umgang mit Widersprüchen darin liegt der inhaltliche Schwerpunkt im Bereich der

Normenforschung beziehungsweise Metapragmatik (Spitzmüller 2019).

3 Theoretische Bezüge

Nachfolgend werden die theoretischen Bezugspunkte dieser Arbeit vorgestellt. In Abschnitt 3.1 wird die Funktion geschlechtsspezifischer Personenreferenz für die soziale Verortung in Geschlechterkategorien dargelegt. Es wird herausgearbeitet, wie die geschlechtsspezifische Personenreferenz mit dem sozialen Geschlecht zusammenhängt und argumentiert, dass der Sexus nur vermittelt über seine Bedeutung für die soziale Identität eine Rolle für die Auswahl sprachlicher Referenzformen spielt. Abschnitt 3.2 geht auf geschlechtliche Verortung jenseits der Geschlechterkategorien MÄNNLICH und WEIBLICH ein, aus der sich der Widerspruch zur binären sprachlichen Repräsentation überhaupt erst ergibt. Hier werden die Begriffe *liminal* und *transdifferent* eingeführt und die Verortung als körperlich intergeschlechtlich und die soziale Positionierung als intergeschlechtlich beziehungsweise nicht-binär voneinander abgegrenzt. Abschnitt 3.3 arbeitet zwei sprachkritische Perspektiven heraus, die für diese Arbeit eine Rolle spielen: Kritik an der Diskrepanz zwischen sprachlichen Referenzmöglichkeiten und sozialer Realität als Ausgangspunkt des Sprachwandels einerseits und die sprachkritische Bewertung neu entstehender Formen, die hier Gegenstand der Analyse ist, andererseits.

3.1 Das referenzielle Geschlecht konkreter Personen

Anders als der etablierte Name des »Genus-Sexus-Prinzip« (Diewald & Nübling 2022: 6) nahelegt, richtet sich das »referentielle Genus« (Bußmann 2005: 487) bei Personen nicht nach dem biologischen Geschlecht (Sexus), sondern verortet sie in der komplexen sozialen Kategorie Geschlecht (vgl. Diewald & Nübling 2022: 5; Buchholtz & Hall 2005). Gleiches gilt für geschlechtsdefinite Personenbezeichnungen (*Frau*, *Mann*, *Rektorin*, *Mädchen*). Wenn Sprache auf den Sexus

referieren würde, wäre es semantisch nicht möglich, die »Benennungslücke« (Diewald & Nübling 2022: 4) für intergeschlechtliche Menschen durch Zuschreibung eines binären Geschlechts zu umgehen, wie es derzeit Usus ist. Genau wie Kleidung und soziale Rollen präsupponieren diese Wörter Geschlecht, wie wir es im kommunikativen Alltag wahrnehmen. In Referenz der zweiten und dritten Person beinhaltet es ein Moment der sozialen Fremdpositionierung. Hier die Selbstpositionierung zu berücksichtigen, ist ein Gebot des respektvollen Umgangs. Für die Referenz auf intergeschlechtliche Frauen sind das Femininum und weibliche Personenbezeichnungen zutreffend, für intergeschlechtliche Personen, die sich als Männer identifizieren, das Maskulinum und männliche Personenbezeichnungen. Intergeschlechtliche Menschen, die sich nicht mit einem binären Geschlecht identifizieren, verwenden teilweise binäre Formen in der Eigenreferenz, andere lehnen dies ab. Prominente Beispiele dafür, dass das Genus nicht ohne Weiteres den Sexus abbildet, sind Caster Semenya und Buck Angel. Auf die intergeschlechtliche Mittelstreckenläuferin Caster Semenya wurde sogar in Presseberichterstattung zu ihren nicht binär klassifizierbaren Geschlechtsorganen im Femininum und in semantisch weiblichen Formen referiert, entsprechend ihrem sozialen und personenstandsrechtlichen Geschlecht. Auf den Pornofilmstar Buck Angel wird entsprechend seinem sozialen und personenstandsrechtlichen Geschlecht im Maskulinum referiert, obwohl der »man with a vagina« (Nichols 2016) seine genitale Anatomie selbst zum Gegenstand öffentlicher Berichterstattung und zu seinem künstlerischen Markenzeichen macht. Wenn Sprache auf den Sexus referieren würde, wäre es semantisch nicht möglich, die »Benennungslücke« (Diewald & Nübling 2022: 4) für intergeschlechtliche Menschen durch Zuschreibung eines binären Geschlechts zu umgehen, wie es derzeit Usus ist. Geschlechtsdefinite Referenz ist aber nicht nur Ausdruck von Geschlecht, sondern auch an der Zuweisung und Konstruktion des sozialen Geschlechts beteiligt. Es ist sowohl Ergebnis als auch Bestandteil des interaktiven Aushandlungsprozesses geschlechtlicher Verortung (vgl. Voigt 2023: 29; Schmidt-Jüngst 2020: 46). Man identifiziert sich in der Regel mit einem Geschlecht (*Ich bin die*

Bestel!). Öfter noch identifizieren wir andere als Angehörige einer Geschlechtskategorie (vgl. Schmidt-Jüngst 2020: 217) (*Du bist die Bestel!*). Die semiotische Herstellung und Wahrnehmung von Geschlecht findet auf vielen Ebenen gleichzeitig statt, die nicht immer kongruent sind (vgl. Kotthoff 2003; Schmidt-Jüngst 2020: 219-222). Sie kann auch situativ unterschiedlich ausfallen. Anhand von Sprachwissen und Geschlechterbildern leiten wir aus den jeweils wahrnehmbaren (sprachlichen und außersprachlichen) Geschlechtsmarkern eines von zwei Geschlechtern her, um entsprechend genderte Substantive, Pronomen und Deklinationsformen zu verwenden. Andersherum sind wir gewohnt, von sprachlichen Geschlechtsmarkern wie dem referenziellen Genus, Anredeformen oder Namen auf Geschlecht zu schließen. Während Geschlecht sich biologisch, sozial und personenstandsrechtlich differenzierter beschreiben lässt als binär, ist seine sprachliche Repräsentation auf binäre Kategorien verwiesen, die sogar in den Begriffen *intergeschlechtlich* und *nichtbinär* noch erkennbar sind.

3.2 Liminale und transdifferente Geschlechtlichkeit

Die Suche nach Möglichkeiten der sprachlichen Referenz ohne binäre Kategorisierung lässt sich einerseits als Kritik an der rigiden Dichotomie verstehen und andererseits als Kritik der referenziellen Kategorisierung von sozialem Geschlecht an sich.

Für die Differenzierung zwischen Verortung außerhalb von etablierten, benennbaren Kategorien einerseits und als zwei Differenzkategorien gleichzeitig zugehörig andererseits, macht Lind (2022) die kulturwissenschaftlichen Begriffe *Liminalität* und *Transdifferenz* sprachwissenschaftlich nutzbar. Liminalität bezeichnet die übergangsweise oder dauerhafte Verortung zwischen zwei Kategorien, Transdifferenz die gleichzeitige Zugehörigkeit zu zwei dichotom gedachten Kategorien. Liminalität bezeichnet einen Zustand des WEDER NOCH, Transdifferenz ein SOWOHL ALS AUCH. Sie beschreiben unterschiedliche Aspekte der Positionierung außerhalb einer binären Ordnung, unab-

hängig davon, ob diese Verortung übergangsweise, phasenweise oder dauerhaft ist.

Bei der Frage nach sprachlicher Repräsentation liminaler Verortung ist zu beachten, dass positive Benennbarkeit der Idee der Liminalität widerspricht. Liminalität hat zur Folge »sozial oder sogar physisch unsichtbar zu sein, da sie per Definition außerhalb von Definitionen liegt« (Lind 2022: 636). Was sich begrifflich fassen lässt, verliert damit seine Liminalität. Liminalität kann also nur indirekt versprachlicht werden, mit Negation wie *nicht-binär* und suchenden Formulierungen wie »irgendwie dazwischen« (vgl. Kalwa 2022: 660), oder mit dem Ausweichen auf Oberbegriffe, die beide Kategorien und damit den Übergangsbereich einschließen, wie *Mensch*. Intergeschlechtlichkeit und Nicht-Binarität lassen sich im Verhältnis zu binären Geschlechterkategorien sowohl als liminal als auch als transdifferent verstehen.

3.3 Sprachkritik und Sprachbewertung

Dieser Abschnitt ordnet die vorliegende Analyse auf zwei verschiedenen Ebenen in den Zusammenhang der Sprachkritik ein. Einerseits geht es um Kritik am etablierten Usus und andererseits um Kritik im Sinne der Bewertung sprachlicher Neuerungen. Während die Abschnitte 5 und 6 sich der Analyse von Bewertungen und Bewertungsmaßstäben widmen, wird hier der sprachkritische Hintergrund dargelegt, vor dem die sprachlichen Innovationen entstanden sind. Zum Schluss wird die Bedeutung von Gegenvorschlägen in der Sprachkritik dargestellt.

Kritik an der Binarität des referenziellen Geschlechts will dem Wissen um nichtbinäre Körper und Lebensrealitäten einen Platz in der Sprache schaffen, wenigstens als metapragmatische Problematisierung seiner Abwesenheit. Dabei lassen sich eine semantische, eine semantisch-pragmatische und eine ethische begründete Perspektive der Kritik unterscheiden, auch wenn sie inhaltlich eng miteinander verknüpft sind. Der semantischen Sprachkritik (Kilian 2001) ist die Kritik zuzurechnen, dass die obligatorische Einteilung in zwei Geschlechter

nicht dem aktuellen Stand sozialen Wissens und den gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht (siehe Einleitung). Eine nichtbinäre Person als *Mann* oder als *Frau* zu bezeichnen widerspricht der jeweiligen Wortbedeutung. Pragmatisch gewendet lässt sich diese Kritik mit den Worten des Technikphilosophen Wittkower (2016) als eine *Dysaffordanz* der Sprache beschreiben. Wenn sprachliche Personenreferenz die Identifikation als MÄNNLICH oder WEIBLICH voraussetzt, ist die referenzielle Verortung jenseits davon strukturell ausgeschlossen. Damit werden Menschen referenziell zu Männern und Frauen, weil eine andere Positionierung sprachlich nicht möglich ist.

Die ethisch begründete Kritik, dass Sprache nicht zum Ausschluss von Minderheiten beitragen sollte, kann dem grundsätzlicheren Anliegen einer emanzipatorischen Sprachkritik zugerechnet werden. Emanzipatorische Sprachkritik zeigt diskursive Ausschlussmechanismen auf, die sich gegen Minderheiten richten (vgl. Tereick 2019: 385–386, Klug 2020: 83). Sie wendet sich gegen die in der obligatorisch binären Referenz enthaltene »Standardisierung gesellschaftlichen Wissens« (Klug 2020: 84), dass Menschen entweder MÄNNER oder FRAUEN sind, was Intergeschlechtlichkeit und diverse queere Lebensrealitäten ignoriert bzw. als Defekt konstruiert.

Alternative Vorschläge zu unterbreiten, ist ein probates Mittel der Sprachkritik. Solche Vorschläge veranschaulichen Kritik und stoßen Debatten über ihre Umsetzung an. Sie stellen aber auch einen praktischen Umgang mit dem Sprachbedarf dar, der aus der Kritik am Usus entsteht. Teilweise finden solche Vorschläge ihren Weg in den allgemeinen Sprachgebrauch. Abgesehen von epistemischen, ethischen und politischen Maßstäben hängt die Akzeptanz neuer Formen von bestehenden Wahrnehmungsgewohnheiten von Sprache ab, die sich dynamisch mit der Sprache entwickeln und gleichzeitig als Maßstab für Angemessenheit dienen.

Vorschläge für geschlechterinklusive Pronomen, Artikel und Deklinationsformen haben für die deutsche Sprache unter anderem Heger⁴,

4 annaheger.de

Frank & Moro⁵, der Verein für geschlechtsneutrales Deutsch e.V.⁶ und Hornscheidt & Oppenländer (2021) entwickelt. Offene Sammlungen und Diskussion über sprachliche Formen finden sich im Internetforum des Kollektivs Rat für neutrale Sprache⁷ und dem Nichtbinär-Wiki⁸. Mit dem Vorschlag, das Neutrum für abstrakte Personenbezeichnungen zu aktivieren, verfolgt Luise F. Pusch mit dem Weg »weg von der Überspezifizierung, hin zur Neutralisierung« (Pusch 2014: 114). Statt einer zusätzlichen Kategorie soll hier das Neutrum als geschlechtsindefinites referenzielles Genus etabliert werden. Auf eine noch umfassendere Neutralisierung des Genus als Geschlechtsmarker zielt ihr Vorschlag für ein feministisch motiviertes *sie* als deklinierbares Einheitspronomen für alle Individuen (Pusch 1988).

Die Vorschläge zur Umsetzung dieser Sprachkritik und der Auflösung des referenziellen Widerspruchs sind zahlreich und unterschiedlich und verfolgen verschiedene Strategien, die hier nicht im Einzelnen dargelegt werden können. Eine ausführlichere Darstellung und Einordnung der verschiedenen aktivistischen Vorschläge gibt Lind (2024).

4 Methodische Überlegungen

In diesem Abschnitt werden die methodischen Herausforderungen dargelegt, die mit der Forschung zu einem dynamischen Sprachwandelprozess einhergehen, sowie Überlegungen zur Auswahl der Gewährspersonen. In Abschnitt 4.1 wird die Zusammensetzung der befragten Gruppen nachvollziehbar gemacht und in Abschnitt 4.2 die Erhebungs- und Auswertungsmethode. Liminale und transdifferente geschlechtliche Verortung wird lokal ganz unterschiedlich umgesetzt. Anders als bei der Bewertung etablierten Sprachgebrauchs ist hier kein einheitlicher Usus zu bewerten, sondern eine Vielzahl lokal verwendeter

5 geschlechtsneutralesdeutsch.com

6 geschlechtsneutral.net

7 pronomen.net

8 nibi.space

Neuerungen. Nach welchen Kriterien und anhand welcher Maßstäbe sie bewertet werden, wird hier anhand des Sprachwissens von fünf Personen als exemplarische Stichprobe untersucht. Mit dieser Small-Data-Analyse (Mattfeldt 2024) wird ein weiterer Beitrag zur Erforschung eines von unterschiedlichen Einflüssen und dynamischen Entwicklungen geprägten Diskurses geleistet.

4.1 Die Gewährspersonen

Geschlechterinklusive Sprache betrifft auf den ersten Blick vor allem alle diejenigen, die sich »geschlechtlich nicht festlegen können oder wollen« (Pusch 2014: 66) – zumindest nicht auf eine von zwei Kategorien. Diejenigen also, die genderfluide, nichtbinär oder bezüglich ihrer Geschlechtsidentität in einer Findungsphase sind oder sich als intergeschlechtlich identifizieren. Die Gruppe ist aber nicht klar umrissen. Sie umfasst auch Personen, deren Geschlecht situativ nicht bekannt ist und Menschen, die aus bspw. feministischen Gründen ablehnen, sich über die Differenzkategorie Geschlecht zu identifizieren.

Offen zu einer Gesprächsrunde über geschlechterinklusive Sprache einzuladen, hätte wohlhmöglich unbeabsichtigt zur Folge gehabt, dass intergeschlechtliche Menschen nicht teilnehmen oder ihre spezifischen Perspektiven nicht als solche einbringen. Um auch die Perspektiven intergeschlechtlicher nicht binärer Personen beteiligt zu wissen, wurden die Gesprächsgruppen ausgehend von zwei intergeschlechtlichen Menschen zusammengestellt, die Personen aus ihrem jeweiligen persönlichen Umfeld mit ebenfalls nicht binären Geschlechtsidentitäten dazu eingeladen haben. Alle fünf beteiligten Gewährspersonen sprechen also aus der Erfahrung, inklusive Referenzformen für andere zu suchen. Gleichzeitig kennen sie die Perspektive, für sich selbst weder weibliche noch männliche Formen zu verwenden und sind sich der Situation intergeschlechtlicher Menschen bewusst. Die Gewährspersonen sind zwischen 20 und 60 Jahre alt, leben im norddeutschen Raum und sprechen im Alltag Deutsch. In den Gesprächen wurde außerdem deutlich, dass alle Beteiligten einen eher bewussten Umgang mit

Sprache pflegen und im Alltag viel lesen und schreiben. Dieser Umstand ist auf den Faktor Selbstselektion zurückzuführen, also dass die Gewährsperson sich auch aus Interesse am Thema Sprache Zeit für die Teilnahme genommen haben; ein Faktor, der bei der Einschätzung der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

4.2 Erhebung und Auswertung

Umgesetzt wurde die Erhebung in zwei Gesprächsrunden, eine mit zwei und eine mit drei Gewährspersonen und jeweils der Moderation. Durch das Vorgehen bei der Zusammensetzung der Gruppen sind es vergleichsweise kleine Fokusgruppen (Schulz 2012). Vorab war kommuniziert worden, dass es bei der Gesprächsrunde um die Erfahrung mit geschlechtsindefiniten Personenreferenz geht und darum, welche der neu entstehenden Varianten ihnen zusagen. Als Beispiel zur Erläuterung wurde das Thema Pronomen angeführt. Die Orte der Interviews haben die Teilnehmenden ausgewählt. Das erste Gespräch hatte bei drei Beteiligten eine Dauer von etwa einer Stunde, das zweite Gespräch hat mit zwei Beteiligten eine halbe Stunde gedauert. Die Gespräche wurden mit Leitfragen eingeleitet und im Verlauf durch gezielte Fragen, zum Beispiel nach geschlechterinklusive Adjektivdeklinationsformen, gelenkt.

Um auf die Frage nach Sprachidealen nicht nur sehr allgemeine Antworten zu bekommen, sollten in den Gesprächen konkrete Formen bewertet werden. Da es wegen der Menge unpraktikabel wäre, alle bisher kursierenden Vorschläge (vgl. Abschnitt 3.3) bewerten zu lassen (vgl. Löhr 2022: 357), und Sprache sich aus der Verwendung heraus anders beurteilen lässt als nur theoretisch, wird reflektiert, was die Teilnehmenden von sich aus zum Thema machen. Ausgewertet werden die Transkripte, indem Äußerungen vorab definierten Kategorien zugeordnet werden (Mayring & Fenzl 2022), die sich in diesem Fall aus der Forschungsfrage ergeben. Es werden von den Gewährspersonen angeführte Verwendungsbeispiele herausgearbeitet sowie Bewertungen derselben, aber auch Aussagen darüber, wie Sprache ist oder sein sollte,

als Aussagen über Sprachideale. Zwischen normativen, affektiven und ästhetischen Idealen und Wertungen wird nicht unterschieden. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, woran die Gewährspersonen sich orientieren. Berichte davon, eine bestimmte Form zu verwenden, werden als eine Wertung als akzeptabel interpretiert. Nicht als Bewertung, sondern als wertneutrales Verwendungsbeispiel werden Aussagen eingeordnet, eine bestimmte Form schon mal gehört zu haben. Zum Schluss werden die so ermittelten Standpunkte inhaltlich aufeinander bezogen und Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder herausgearbeitet. Da Wiederholungen durch die Gesprächsdynamik bedingt sein können, werden die Beispiele, Wertungen und Sprachideale nur inhaltlich gruppiert und aufeinander bezogen, nicht quantifiziert. Lediglich besonders starke Wertungen und besondere Einstimmigkeit werden in der Auswertung hervorgehoben. Die Auswertung als Gruppenpositionen entspricht der Gesprächsdynamik, die von zustimmenden Nachfragen und Ergänzungen geprägt ist, nicht von Kontroversen. Die in den Gesprächen geäußerten Beispiele, Wertungen und die Bezugnahmen auf Sprachideale werden in der Auswertung als Gesamtheit aufeinander bezogen und miteinander ins Verhältnis gesetzt, wobei einerseits Spannungsfelder und andererseits zentrale Anliegen erkennbar werden.

Die Gliederung der Ergebnisse in allgemeine Bewertungen vorab und Unterabschnitte zur Bewertung von Anredeformen, Pronomen, Flexionsformen und Lexeme dient der Übersichtlichkeit.

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit einer Zusammenfassung allgemeiner Aussagen über Sprache bzw. neu entstehende Formen aus den Gesprächen. Daran anschließend werden die Bewertungen konkreter neuer Formen anhand der in den Gesprächen genannten Verwendungsbeispiele dargestellt, untergliedert in Anreden, Pronomen, Flexionsformen und Lexeme. Die Beispiele werden anonymisiert

dargestellt, nicht pseudonymisiert, weil der Personenbezug nicht für die Auswertung relevant war.

Bemerkenswert ist, dass das Dilemma der sprachlichen Referenz auf liminale und transdifferente Geschlechtsidentitäten von den Gewährspersonen vorwiegend aus der Perspektive des Sprechens reflektiert wird, obwohl die Gruppe explizit nach dem Kriterium der Betroffenheit als Referenzierte zusammengestellt wurde. Dies kann durch die einleitende Frage »Wie macht ihr das?« mit verursacht sein. Denkbar ist jedoch auch, dass die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs besonders naheliegt. In beiden Gesprächen ist das Thema präsent, wie Sprache sein sollte, um beim Sprechen das Dilemma zu vermeiden, andere potenziell geschlechtlich falsch zu verorten. Misgendert zu werden, das heißt, sprachlich oder in Bezug auf soziale Rollenerwartungen mit einem nicht zutreffenden Geschlecht identifiziert zu werden, ist besonders dann eine unangenehme Erfahrung, wenn sie im Zusammenhang einer persönlichen Geschichte struktureller Diskriminierung steht (vgl. Tereick 2019: 389-390). Auf die Frage, ob sie im Alltag viel über Sprachformen reflektieren, wird betont, dass vorwiegend die Auseinandersetzung mit Ignoranz und Diskriminierung Thema ist, die ihren Ausdruck nur teilweise in Sprache finden (Bsp. 1).

Bsp. 1: also (.) das thema ist eher misgendering (.) weil das auch sehr verletzend sein kann (.) weil das (.) wenn das ja mit einem personalpronomen auch immer verbunden wird [...] wenn ich weiß (.) die person ist eine trans oder ein inter oder nicht binäre person (.) und ich benutze das pronomen was mir einfällt (.) dann bleibe ich bei mir (.) und bin nicht dabei zu gucken mit wem rede ich (.) und das finde ich immer sehr (.) das ärgert mich jedes mal

Alle Gewährspersonen formulieren den Anspruch, Geschlecht nicht nach eigenem Dafürhalten zuzuschreiben, sondern bei der Auswahl sprachlicher Geschlechtsmarker das Selbstverständnis der Referenzierten zu berücksichtigen und auch Geschlechtszuschreibungen zu vermeiden, wenn hierzu nichts bekannt ist. Gleichzeitig wird eingeräumt, hier selbst schon Fehler gemacht zu haben, und Verständnis für Personen geäußert, die es nicht besser wissen und wo der Versuch oder mindestens die Bereitschaft erkennbar ist, die geschlechtliche (Nicht-

)Verortung eines Gegenübers zu respektieren. Alle fünf Gewährspersonen wünschen sich etablierte transdifferente Sprachformen, die unkompliziert und allgemein geläufig sind und das Formulieren weniger mühsam machen. Sie wünschen sich eine Sprache, die keine binäre Geschlechtszuweisung erfordert oder zumindest das Vermeiden von Geschlechtszuweisungen ermöglicht, um Geschlecht weniger relevant herauszustellen. Gleichzeitig wollen sie Brüche mit vertrauten Sprech- und Hörgewohnheiten möglichst vermeiden. Die graphematisch gebildeten geschlechterinklusive Kollektiva (*Hufschmied:innen*) und ihre mündliche Umsetzung mit Glottisschlag werden dabei als etablierte Varianten verhandelt, nicht als Neologismen. Die Bedeutung von Gewöhnung für die Akzeptanz neuer Sprachformen ist mehrfach Thema (Bsp. 2).

Bsp. 2: aber das mit pronomem ist (.) ist auch eine gewöhnungssache (.) weil ich denke (.) wenn viele menschen neopronomen benutzen (.) dann und das auch immer wieder betonen (.) ich möchte nin genannt werden (.) oder ich möchte so (.) dann ist es okay (.) dann gewöhne ich mich auch

Alle Teilnehmenden berichten davon, Äußerungen so umzuformulieren, dass Artikel, Pronomen, Deklination nach Genus und Lexeme vermieden werden, die Geschlecht identifizieren. Diese Strategie wird aus zwei Gründen als geeignet angesehen: Zum einen, weil sie die Irritation von Hörgewohnheiten vermeidet. Wo es um inhaltliche Themen und die Beziehung zum Gegenüber geht, soll das Medium Sprache sich nicht störend in den Vordergrund drängen. Zum anderen wird so vermieden, eine zusätzliche Kategorie zu schaffen, was wegen der Gefahr einer erneuten Festschreibung von Geschlechtlichkeit als nicht erstrebenswert angesehen wird (Bsp. 3).

Bsp. 3: [...] dass diese fixierte sprache eigentlich nie für alle funktionieren kann (.) also immer frau (.) divers (.) man (.) und ich denke (.) da komme ich nirgendwo drin vor (.) oder ich will gar nicht so eine festschreibung haben

Es wird Formulierungen der Vorzug gegeben, die Geschlecht unmarkiert lassen. Gleichzeitig wird kritisch reflektiert, dass auf Ebene des persönlichen Sprachstils umgesetztes Vermeiden von Geschlechtszu-

schreibung sich leichter unbeabsichtigt wieder durch gewohnte Formen ersetzt (Bsp. 4).

Bsp. 4: bei dieser ganz neutralen geschichte (.) wo man (.) wo ich komplett versuche darauf zu verzichten (.) fällt mir aber immer wieder auf dass ich doch oft äh (.) oder immer wieder (.) so ein bisschen dazu tendiere das von mir gelesene geschlecht (.) dann aber auch manchmal so dass das dann doch manchmal kommt (.) also zum beispiel ist mir das gestern abend passiert als ich über [Name] geredet habe ähm (-) dass ich es sehr lange geschafft habe kein pronomen zu benutzen und dann aber doch [binäres Pronomen] gesagt habe

Neben dem Wunsch nach reibungsloser Kommunikation wird auch von Freude an der Irritation von Sprech- und Wahrnehmungsgewohnheiten berichtet. Je nach Situation werden unauffällige Formen gewählt, während an anderen Stellen ganz bewusst irritierende Formen verwendet werden, um das Thema zu platzieren (Bsp. 5).

Bsp. 5: mitglieder selbst ist ja eigentlich schon ein neutraler begriff

jaja

der kein geschlecht hat (.) aber trotzdem sagst du aber du willst es benutzen (.) also so hast du es mir erklärt um halt diesen stolperstein zu setzen (.) und genauso ist das (.) klar kann ich die sätze bilden ohne jemensch zu nutzen (.) das brauche ich in dem sinne nicht (.) aber ich finde es trotzdem witzig es manchmal zu tun (.) als genau diesen stolperstein

In beiden Gesprächen wird Sprache als eng verwoben mit sozialen Rahmenbedingungen und Sozialisierung und als Gewohnheitssache verstanden. Das Anliegen einer geschlechterinklusive Sprache wird dabei auch in den Zusammenhang feministischer Ziele gesetzt. Das Bemühen um geschlechterinklusive Sprachformen in institutionellen Kontexten wie Ausbildungsstätten und Medien (Fernsehnachrichten) wird als Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels wahrgenommen, geschlechtliche Minderheiten mehr zu berücksichtigen. Abwehr dagegen wird entsprechend auch als Abwehr gegen von der Norm abweichende geschlechtliche Positionierung und deren Sichtbarkeit an sich eingeordnet, »wo man sich ja gar nicht gegen einen tatsächlichen

Mehraufwand wehrt, sondern eigentlich gegen das Konzept, was dahinter steht.«. Der Ansatz, das generische Maskulinum als geschlechterinklusiv zu bezeichnen, wird als »Augenwischerei« beurteilt und gesetzliche Vorschriften, die seine Verwendung vorschreiben, entsprechend kritisch gesehen. Die Gespräche bewegen sich im Spannungsfeld zwischen einem Wunsch nach unkomplizierter Einheitlichkeit einerseits und Freude an Variantenreichtum andererseits sowie zwischen Bewusstsein um etablierte kollektive Gewohnheiten und dem Bedürfnis, sich nicht mit binärem Geschlecht identifizieren zu müssen (Bsp. 6).

Bsp. 6: weil ich denke (.) sprache ist ja auch was bewegliches (.) was sich immer wieder verändert und so (.) und manche hängen da aber ganz fest dran und sagen halt ja (.) das muss aber immer so bleiben (.) und andere sagen (.) hey (.) lass uns damit spielen und gucken (.) das darf vielleicht auch alles in der welt sein (.) aber ich würde mir schon wünschen dass diese starke identifikation über geschlecht mal ein bisschen stärker in den hintergrund treten darf

In den folgenden Abschnitten werden die Verwendungsbeispiele und dargestellt, die die Teilnehmenden eingebracht haben und die Bewertung derselben.

5.1 Anredeformen

Als positive Beispiele für geschlechterinklusive Anredeformen werden das inzwischen bewährte *Guten Tag* und das regional auch in schriftlicher Kommunikation akzeptable *Moin* genannt sowie die aus dem Englischen entlehnte Anrede *dear*. *Dear* wird vor allem in schriftlicher Kommunikation als herzlicher empfunden als *hallo*. Als Variante von *dear* wird von einer Person auch *dir* als Anrede in Verbindung mit dem Namen verwendet (*Dir Kim, alles Gute zum Geburtstag*). In förmlicher Kommunikation gilt die graphematische Umsetzung als *Sehr geehrte_r*, gefolgt vom vollen Namen, als probate Variante. Präferenzen für eine bestimmte Form der typographischen Umsetzung werden auch auf Nachfrage nicht genannt, sondern vor allem die Wichtigkeit barrierefreier Zugänglichkeit betont. Als weitere akzeptable Strategie zur

Vermeidung von *Damen und Herren* gilt die Adressierung in Funktion: *Sehr geehrtes Team der Krankenversicherung.*

5.2 Pronomen

Bezüglich Pronomen wird das Umformulieren als bevorzugter Umgang genannt. Dabei werden Formulierungen so umgestellt, dass Pronomen nicht mehr erforderlich sind, indem zum Beispiel der Name oder geschlechtsindifferente Lexeme wie *der Mensch* oder *die Person* an die Stelle des Pronomens treten. »Ersatzpronomen«, wie sie an einer Stelle genannt werden, nutzen die Teilnehmenden nur in Einzelfällen und auf expliziten Wunsch eines Gegenübers. Das englische *they* im Singular ist bekannt, wird jedoch als irritierend »Shakespeare Englisch« und phonetisch fremd abgelehnt. Das Pronomen *herm* ist ein Pronomen für intergeschlechtliche Menschen. Bei der referenziellen Verwendung muss sichergestellt sein, dass eine Positionierung als intergeschlechtlich intendiert ist. Als ebenfalls von intergeschlechtlichen Menschen geprägte Variante gilt das nacheinander Verwenden beider herkömmlicher Pronomen, also *sie er*, *sie/er*, *sie_er* oder *sie-er*. Bei der zusammengezogenen Variante *sier* wird der Vorzug gesehen, dass sie sich leichter sprechen lässt. Gleichzeitig stört sich eine Gewährsperson an der klanglichen Nähe zur altenglischen Anrede *Sire*. Eine andere Person reflektiert, dass die nicht zusammengezogenen Varianten besser geeignet sind, die Spannung zwischen den Differenzkategorien aufzuzeigen, die Neopronomen wie *sier* überbrücken (Bsp. 7).

Bsp. 7: die langversion von diesem *sier* (.) was ich vorhin meinte (.) was ich halt so flüssiger finde (.) aber ich kenne auch personen (.) die das wirklich (.) also diese spannung da aufmachen wollen

Das Neopronomen *nin* wird als Beispiel für konstruiert und ungewohnt klingende Neopronomen angeführt, die man sich nicht merken könne und die mühsam zu verwenden sind, das saarländische Relativpronomen *wo* hingegen (*Kim, wo immer so leckeren Kuchen backt.*) als »keine sprachfremde Form«. Das Relativpronomen *wo* wird von einer Gewährsperson im Alltag verwendet – eine idiolektale Entlehnung aus

dem Saarländischen. Das Neutrum als referenzielles Genus, bzw. *es* als Pronomen für erwachsene Menschen, wird entschieden abgelehnt, wegen der abwertenden Konnotation und der Assoziation mit Unmündigkeit und Objektstatus (Bsp. 8).

Bsp. 8: und wenn ich mir jetzt vorstelle dass personen dazu aufgefordert sind nicht-binäre personen als es zu bezeichnen in dieser fremdzuschreibung (.) wenn man also wenn sie dann wiederum über jemanden reden kann es halt auch ganz schnell (.) finde ich missbraucht werden als so eine abwertung (.) und dadurch dass ja sozusagen gerade interpersonen ähm ja auch immer wieder letztlich mit tieren verglichen worden sind (.) in den bezeichnungen oder wie ich das selbst auch schon erlebt habe tatsächlich als erfahrung

Als einzig denkbare Verwendung des Neutrums wurde die Etablierung als einheitliches referenzielles Genus für alle Menschen diskutiert, und auch das nur mit verhaltener Zustimmung und einigen Einwänden, obwohl die Idee eines einheitlichen Pronomens bzw. Genus für alle Menschen an sich Anklang findet. *Sie* als Einheitspronomen wird weniger kritisch bewertet als *es* und gleichzeitig als gesellschaftlich nicht anschlussfähig eingeschätzt. Von der aktiven Verwendung des Generalpronomens *mensch* berichtet nur eine Gewährsperson. Eine andere schließt sich dem Anspruch nach an, findet aber gleichzeitig schwer, sich die Formen *man* und *jemand* abzugewöhnen. Die Frage der abstrakten Referenzen wird insgesamt deutlich nebensächlicher verhandelt als die Frage nach der Referenz auf konkrete Personen. Das Indefinitpronomen *jemand* wird mehrfach ohne Selbstkorrektur oder gegenseitige Korrektur verwendet.

5.3 Flexionsformen

Die gezielte Frage nach Deklinationsformen wird in beiden Gruppen mehr oder weniger klar mit dem Hinweis auf Ausweichstrategien zurückgewiesen, wie der Möglichkeit, Sätze umzustellen, um die Genusflexion zu vermeiden. In Umformulierungen zur Vermeidung attributiver Adjektive wird auch die Chance gesehen, weniger zuschreibend und präziser zu sprechen. Dieses stilistische Ideal wird an dem

Beispiel verdeutlicht, jemanden nicht pauschal als *gute Lehrerin* zu beurteilen, sondern stattdessen die spezifischen fachlichen, menschlichen und didaktischen Qualitäten zu nennen, die es im konkreten Fall zu würdigen gilt. Gleichzeitig beinhalten die in Abschnitt 5.1 genannten Beispiele für Grußformeln auch Strategien zum Umgang mit Adjektivdeklinaton, zumindest für schriftliche Kommunikation genannt, wie *sehr geehrte_r* und *lieb**.

5.4 Lexeme

Ebenfalls als schriftlich leichter umsetzbar als mündlich, gelten abstrakte Personenbezeichnungen im Singular. Vor allem Formulierungen, die mit Artikeln einhergehen, stellen beim Sprechen eine Herausforderung dar (*Ein_e Kardiolog_in, Die_der Mitarbeitende*), weshalb eine Person berichtet, in diesen Fällen mündlich auf das generische Femininum auszuweichen. Bei graphematisch gebildeten geschlechterinkluisiven Kollektiva wie *Sportler*innen, Sportler_innen* bzw. *Sportler:innen* werden alle drei Varianten gleichermaßen akzeptiert und als Signal eines Bemühens um Geschlechterinklusion verstanden bzw. als Anerkennung der Existenz von liminaler und transdifferenter Geschlechtlichkeit.

6 Diskussion der Ergebnisse

Bemerkenswert ist, dass in den Gesprächen kaum Kontroversen aufkommen. Es entsteht der Eindruck eines gemeinsamen Such- und Übungsprozesses mit viel Spielraum für Experimente und Akzeptanz für unterschiedliche Präferenzen und Praxen. Einige der Bewertungen sind widersprüchlich bzw. vielschichtiger, als dass sie sich ohne Weiteres zu allgemeingültigen Maßstäben zusammenfassen ließen. Diese Widersprüche werden von den Gewährspersonen bewusst selbst thematisiert; so an einer Stelle der Widerspruch, eigentlich keine Anglizismen zu mögen, aber die englische Anredeform *dear* im Deutschen. Auch andere Kriterien gelten nicht absolut. Die Bewertung als

ungewohnt wird mit dem Hinweis relativiert, dass Gewöhnungsprozesse Zeit brauchen, aber möglich sind. Freude an Variantenreichtum, sprachlicher Vielfalt und kreativem Umgang mit Sprache besteht direkt neben dem Bedürfnis nach etablierten, allgemein verständlichen Sprachformen, die irritationsfrei verwendet werden können. Insgesamt bilden die vorgebrachten Bewertungen verbreitete Sprachideale ab: Sprache soll inhaltlich treffend und der Situation angemessen sein und darüber hinaus möglichst wenig irritieren, indem sie künstlich oder sperrig klingt. Neue und ungewohnte Formen sollen möglichst semantisch transparent sein und sich systematisch gut einfügen. Insgesamt soll Text harmonisch, flüssig und schön formulierbar sein (Bsp. 9).

Bsp. 9: also wenn man einen text schreiben will der gut klingt (.) sich phonetisch
 ästhetisch irgendwie angenehm auch so fürs ohr anhört und dem auch
 schmeicheln soll dann soll es ja auch nicht konstruiert klingen sondern flüssig
 und harmonisch

Das Wissen, dass die Gewöhnung an neue Sprachformen Zeit braucht, führt nicht automatisch dazu, dass sich Vorbehalte gegenüber ungewohnten Formen auflösen. Es bleibt der Widerspruch zwischen dem Bedürfnis, Sprachformen zu nutzen, mit denen sich die eigene Perspektive versprachlichen lässt, und dem Bedürfnis nach Anschlussfähigkeit, welches auch in den Studien von Schmidt-Jüngst (2022) und Löhr (2022) immer wieder Thema ist. Die Beteiligten verstehen Bemühungen der sprachlichen Inklusion liminaler und transdifferenter Geschlechtsidentitäten als Geste der Akzeptanz und Fürsprache, auch wenn die Umsetzung sprachlich »nicht der Riesenwurf« ist, wie eine Gewährsperson es formuliert. Wenn das Bemühen erkennbar ist, Geschlechtlichkeit außerhalb der binären Norm einen Platz im Sprechen und Denken zu schaffen, wird die Form der Umsetzung erst im zweiten Schritt relevant (Bsp. 10):

Bsp. 10: dass genau dieses bunte potpurri ist ein versuch das irgendwie zum
 ausdruck zu bringen (.) und da sehr viel natürlich mit persönlichen
 präferenzen gearbeitet wird (.) also dann dieser bezeichnungen (.) aber sich

alle einig sind dass es eigentlich irgendwas neutrales (.) nicht zuschreibendes braucht in der sprache (.) was dann halt aber auch von allen genutzt werden kann

Die Bereitschaft, nachsichtig zu sein, und der Wunsch, niemanden zu überfordern, wird wie auch in der Studie von Miriam Lind (vgl. Lind 2022: 645) beschrieben. Ein weiteres Spannungsverhältnis tut sich auf, zwischen dem Bedürfnis, nicht in den binären Geschlechterkategorien verortet zu werden, und der Skepsis gegenüber einer weiteren Kategorie mit möglicher Festschreibungswirkung. Dass diese Anliegen nicht unvereinbar sein müssen, legt eine Untersuchung zur Akzeptanz des Common Gender Pronomens der dritten Person Singular *they* auf Englisch nahe. Es kann in gewissen Grenzen auch auf konkrete Personen mit bekanntem binärem Geschlecht bezogen werden (Moulton et al. 2020), wird also weniger exklusiv und damit weniger festschreibend verwendet als Maskulinum und Femininum.

7 Fazit und Ausblick

Als Ergebnis dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass die Gewährspersonen das Bemühen um geschlechterinklusive Sprache unabhängig von der Form der Umsetzung als Signal der Akzeptanz und Fürsprache wahrnehmen. Gleichzeitig ist, besonders für den Bereich der spezifischen Referenz, noch kein einheitlicher Usus etabliert und die Gewährspersonen wünschen sich Formulierungen, die möglichst mit dem etablierten Sprachgebrauch harmonieren. Varianten, die ihnen irritierend und künstlich vorkommen, verwenden sie im Bewusstsein um deren indexikalische Markiertheit. Die Gewährspersonen nennen individuell unterschiedliche Beispiele dafür, welche Formulierungen sie nicht nutzen, weil sie sie als irritierend empfinden, hier wird keine Systematik erkennbar. Komplementär dazu ist eine Sammlung von Sprachbeispielen entstanden, die die Gewährspersonen als gelungen empfinden, bei der ebenfalls in dieser exemplarischen Stichprobe von Einschätzungen aus dem Jahr 2023 keine echte Systematik erkennbar wird. Die Gewährspersonen selbst nutzen bevorzugt Ausweichformu-

lierungen, bei denen Genus-Exponenten durch Umformulierung vermieden und gleichzeitig etablierte Morphologie und Syntax verwendet werden. Als Ideal erkennbar ist eine Sprache, in der referenzielle Geschlechtszuschreibung nicht erforderlich ist.

Im Großen und Ganzen bestätigen die Ergebnisse bisherige Forschung zu Akzeptanz und Verwendung geschlechtergerechter Sprache bei Angehörigen geschlechtlicher Minderheiten. Sprache wird als sozial wirkmächtig und gleichzeitig als Ausdruck sozialer Gegebenheiten verstanden und als in gewissen Grenzen gestaltbar. Deutlich wird außerdem, dass je nach Situation ganz unterschiedliche Faktoren relevant dafür sind, was als geeignete Formulierung gewertet wird. Formulierungsentscheidungen werden in Spannungsfeldern aus unterschiedlichen Zielen und Werten getroffen.

Da die vorliegende Arbeit, wie auch die Erhebungen von Lind (2022) und Löhr (2022), auf Selbstauskünften beruht, wäre ergänzend eine Auswertung von tatsächlicher Verwendung in unterschiedlichen Situationen wertvoll. Außerdem sind Perspektiven von Personen mit geringem Interesse an metasprachlicher Reflexion zu diesen Fragen bisher nicht dokumentiert. Hier liegt die Schwierigkeit in der Sache begründet und es müssten ganz andere Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen. Gleichzeitig stellt die Gruppe derjenigen, die sich nicht freiwillig mit Grammatik beschäftigen, den Großteil aller Sprachgemeinschaften inklusive derjenigen die sich nicht mit binären Geschlechterkategorien identifizieren.

Auf konzeptioneller Ebene wird außerdem deutlich, dass zwei Ebenen von Betroffenheit zu unterscheiden sind, auch wenn sie oft miteinander einhergehen: die soziale und politische Betroffenheit von sprachlich vermittelter Diskriminierung und die epistemische Betroffenheit von sprachstrukturell verfestigter Diskriminierung. Die sozialen Folgen einer binären Geschlechterordnung treffen vor allem diejenigen, die nicht in die binäre Ordnung passen, also Angehörige geschlechtlicher Minderheiten. Von der auch sprachlich vermittelten Diskriminierung betroffen zu sein, bringt ein Bewusstsein um die Bedeutung inklusiver Sprache mit sich. Die Notwendigkeit, mit dem Widerspruch zwischen sprachlicher und sozialer Kategorie umzugehen,

betrifft alle, die ihn wahrnehmen, denn das sprachliche Positionieren anderer beinhaltet unvermeidlich eine eigene Positionierung (vgl. Spitzmüller 2019: 26). Welchen Umgang unterschiedliche Sprachgemeinschaften mit der Diskrepanz zwischen sprachlichen Möglichkeiten und referenziellen Bedarfen finden, eröffnet ein vielseitiges Forschungsfeld. Vor allem, wenn sie sich auf eine so komplexe Struktur bezieht wie das referenzielle Genus im Deutschen.

Literatur

- Agius, Silvan. 2017. *Menschenrechte und Intergeschlechtliche Menschen – Themenpapier*. OII Europe. <https://oiigermany.org/menschenrechte-und-intergeschlechtliche-menschen-themenpapier/> (8. September 2024).
- Beck, Jennifer, Sonja Eismann, Rayén Garance Feil, Bahar Sheikh & Hengameh Yaghobifarah. 2024. Editorial. *Missy Magazine* 2024(2). 3.
- Bora, Alfons. 2012. *Zur Situation intersexueller Menschen. Bericht über die Online-Umfrage des Deutschen Ethikrates*. Deutscher Ethikrat. https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Studien/DER_Studie_Bora_Online.pdf (Abruf am 8. September 2024).
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4–5). 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.
- Diewald, Gabriele & Damaris Nübling. 2022. »Genus – Sexus – Gender« – ein spannungs- und ertragreiches Themenfeld der Linguistik. In Gabriele Diewald & Damaris Nübling (eds.), *Genus – Sexus – Gender*, 1–32. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110746396-001>.
- Diewald, Gabriele & Anja Steinhauer. 2017. *Duden, richtig gendern: wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Dudenverlag.
- Frank, Noah & Jona Moro 2024. Das NoNa System. *Geschlechtsneutrales Deutsch*. <https://geschlechtsneutralesdeutsch.com/das-nona-system/> (Abruf am 8. September 2024).
- Guillot, Vincent. 2014. Intergeschlechtlichkeit und Menschenrechte. In Erik Schneider & Christel Baltés-Löhr (eds.), *Normierte Kinder*, 265–276. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424179.265>.
- Heger, Anna. Pronomen wie xier. *Illi Anna Heger*.

- <https://www.annaheger.de/pronomen/>.
- Intergeschlechtliche Menschen e.V. <https://im-ev.de/intergeschlechtlichkeit/> (Abruf am 16. Mai 2025).
- Kalwa, Nina. 2022. Uneindeutiges vereindeutigen: Zur sprachlichen Hervorbringung nicht-binärer Geschlechtsidentität. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 52(4). 651–667.
<https://doi.org/10.1007/s41244-022-00273-z>.
- Kilian, Jörg. 2001. Kritische Semantik. Für eine wissenschaftliche Sprachkritik im Spannungsfeld von Sprachtheorie, Sprachnorm, Sprachpraxis. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 29(3). 293–318.
<https://doi.org/10.1515/zfgl.2001.021>.
- Klein, Andreas. 2022. Wohin mit Epikoina? – Überlegungen zur Grammatik und Pragmatik geschlechtsindefiniter Personenbezeichnungen. In Gabriele Diewald & Damaris Nübling (eds.), *Genus – Sexus – Gender*, 135–190. Berlin & Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110746396-005>.
- Klug, Nina-Maria. 2020. Wortkritik im Zeichen der Political Correctness und aktuelle Formen antidiskriminierender Wortkritik. In *Handbuch Sprachkritik*, 81–87. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3>.
- Kotthoff, Helga. 2003. Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Fall von Interaktion und Geschlecht. In *Dimensionen von Gender Studies*. 1 (Freiburger FrauenStudien 12). Freiburg im Breisgau: Jos-Fritz-Verlag, 123–149.
- Lind, Miriam. 2024. Neopronomen, Personenbezeichnungen, Anrede: Sprachliche Herausforderungen Im Umgang mit nichtbinärem Geschlecht In Andrea-Eva Ewels and Damaris Nübling (eds.) *Geschlechterbewusste Sprache*. Baden-Baden: Georg Olms Verlag, 187–206.
<https://doi.org/10.5771/9783487170510-187>.
- Lind, Miriam. 2022. Liminalität, Transdifferenz und Geschlecht: Sprachliche Praktiken jenseits von Zweigeschlechtlichkeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 52(4). 631–649.
<https://doi.org/10.1007/s41244-022-00272-0>.
- Lindqvist, Anna, Emma Aurora Renström & Marie Gustafsson Sendén. 2019. Reducing a Male Bias in Language? Establishing the Efficiency of Three

- Different Gender-Fair Language Strategies. *Sex Roles* 81(1–2). 109–117. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0974-9>.
- Löhr, Ronja. 2022. »Ich denke, es ist sehr wichtig, dass sich so viele Menschen wie möglich repräsentiert fühlen«. In Gabriele Diewald & Damaris Nübling (eds.), *Genus – Sexus – Gender*, 349–380. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110746396-012>.
- Mattfeldt, Anna. 2024. Small data in der linguistischen Diskursanalyse?: Ein methodisches Experiment am Beispiel des Mehrsprachigkeitsdiskurses. *Online-only Publikationen des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache* 8. 34–44. <https://doi.org/10.21248/idsopen.8.2024.25>.
- Mayring, Philipp & Thomas Fenzl. 2022. Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 691–706. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43.
- Moulton, Keir, Chung-hye Han, Trevor Block, Holly Gendron & Sander Nederveen. 2020. Singular *they* in context. *Glossa: a journal of general linguistics* 5(1). 1–13. <https://doi.org/10.5334/gjgl.1012>.
- Nicht-binär Wiki. 2024. <https://nibi.space/> (Abruf am 8. September 2024).
- Nichols, James Michael. 2016. Buck Angel, 'The Man With A Vagina,' On The Role Sex Plays In Living Authentically (17. Jänner). *Huffpost.com* https://www.huffpost.com/entry/buck-angel-transgender-living-authentically_n_569aaf5de4bob4eb759ea1f9 (Abruf am 12. September 2025).
- OII Germany e.V. <https://oiigermany.org/> (Abruf am 16. Mai 2025).
- Pusch, Luise F. 2014. *Gerecht und Geschlecht: Neue sprachkritische Glossen*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Rat für neutrale Sprache e.V. 2024. Warum sind Pronomen wichtig? *Pronomen.net*. <https://de.pronomen.net/>. (Abruf am 8. September 2024).
- Schmidt-Jüngst, Miriam. 2020. *Namenwechsel: Die soziale Funktion von Vornamen im Transitionsprozess transgeschlechtlicher Personen*. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110689402>.
- Schulz, Marlen. 2012. Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In Marlen Schulz, Birgit Mack & Ortwin Renn (eds.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*, 9–22. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1.

- Spitzmüller, Jürgen. 2019. ›Sprache‹ – ›Metasprache‹ – ›Metapragmatik‹: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (eds.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, 11–30. Berlin & Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110296150-002>.
- Spitzmüller, Jürgen, Brigitta Busch & Mi-Cha Flubacher. 2021. Language ideologies and social positioning: the restoration of a “much needed bridge.” *International Journal of the Sociology of Language* 2021(272). 1–12.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0094>.
- Steriopolo, Olga & Harley Aussoleil. 2023. Individuals’ pronoun choice: A case study of transgender speakers in Berlin, Germany. In *The Routledge Handbook of Pronouns*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003349891>
- Tereick, Jana. 2019. Sprache und Diskriminierung: Soziale Ungleichheit als Gegenstand emanzipatorischer Sprachpolitik. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (eds.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, 383–399. Berlin & Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110296150-017>
- Toader, Toma. Mommy-Issues sind vererbbar. *Missy Magazine* 2024(2), 87.
- Verein für geschlechtsneutrales Deutsch e.V. [geschlechtsneutral.net](https://www.geschlechtsneutral.net). (Abruf am 1. Oktober 2024).
- Voigt, Anna. 2023. Geschlechter in (Un)Ordnung. Wissenschaft in Ordnung? Wissenschaftliche Herstellung und Überschreitung von binären Geschlechtermodellen. In *Geschlechter in Un-Ordnung: zur Irritation von Zweigeschlechtlichkeit im Wissenschaftsdiskurs*, 23–40. Opladen & Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.4163724>.
- Wittkower, Dylan E. 2016. Principles of anti-discriminatory design. In 2016 *IEEE International Symposium on Ethics in Engineering, Science and Technology (ETHICS)*, 1–7. Vancouver, BC, Canada: IEEE.
<https://doi.org/10.1109/ETHICS.2016.7560055>.