

SILKE TORK

European University Institute, Florenz, Italy

Sprachenwahl? Mehrsprachige Interaktion in internationalen Arbeitsgruppen im hochschulischen Kontext

Language choice? Multilingual interaction in international working groups in academic contexts

ABSTRACT. Based on two datasets (collected at a national university in Germany and an international university in Italy), this study focuses on negotiating processes for language choice in multilingual working groups, in which German is both a first and second language, or a foreign language for individual participants. In the task-oriented group work, English and German materials are used and the participants bring a variety of linguistic backgrounds. The negotiation sequences are analysed using the methods of multimodal interaction analysis with the focus on multilingual competencies. Thus, the emphasis is less on individual language skills in a specific language, e.g. in German as a foreign or second language, but more so on hitherto underrepresented multilingual competencies. Such competencies go beyond the distinction of named languages and include the integration and connection of various resources. This integrated view of the speakers' linguistic repertoires and their varied multilingual competences is gaining importance in increasingly pluralistic societies.

KEYWORDS: language choice, academic working groups, multimodal interaction, multilingual practices and competencies.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sprachenwahl, hochschulische Arbeitsgruppen, multimodale Interaktion, mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen.

1. EINLEITUNG

Im Kontext der europäischen Bildungslandschaft sind Hochschulen aus vielfältigen Gründen als Orte mehrsprachiger Interaktion zu betrachten und internationale Arbeitsgruppen als Teil des akademischen Alltags. Durch zahlreiche Mobilitätsprogramme für Studierende, Forschende und Lehrende sowie durch die Aufnahme internationaler Studierender und akademischen Personals (vgl. Mathé 2009: 1; Gogolin et al. 2017: 4–5) wird internationaler Wissensaustausch gefördert

und (sprachliche) Diversität gilt als Bereicherung für die Forschung (vgl. Pape 2021: 21). Zudem trägt auch die mit der Jahrtausendwende konstatierte Entwicklung hin zu zunehmend pluralistischen Gesellschaften (vgl. Vertovec 2006, 2009) zur sprachlichen Vielfalt an Hochschulen bei. So kommen einerseits vermehrt Mehrsprachige mit familiärer Migrationsgeschichte oder individueller Migrationsbiographie an die Hochschulen (vgl. Brandl et al. 2013: I; Gogolin et al. 2017: 94–96) und andererseits erkennen Hochschulen verstärkt ihre soziale Verantwortung bei akuten Fluchtbewegungen (vgl. Middeke et al. 2017). Damit bilden Hochschulen einen spezifischen Realitätsausschnitt lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, der durch hochschulische Zulassungskriterien und fachspezifische Sprachanforderungen vorstrukturiert ist.

Die institutionelle Vorstrukturierung beinhaltet die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen, die weitgehend am europäischen „Modell gebildeter Mehrsprachigkeit“ (Eichinger 2017: 57) orientiert sind, wobei aktuelle Entwicklungen eine weitere Verengung der internationalen Wissenschaftskommunikation auf das Englische als akademische *lingua franca* andeuten (vgl. Eichinger 2017: 50–51; Giannoutsou & Androutsopoulos 2017: 13–14). Da die Hochschulen in Europa zumeist nationale Einrichtungen sind, handelt es sich bei diesen Sprachen in der Regel um die jeweilige Landessprache plus Englisch, sowie je nach System und Studiengang ein bis zwei weitere moderne europäische Fremdsprachen, oder auch Latein und Altgriechisch (vgl. Eichinger 2017: 50–51). An internationalen europäischen Hochschulen – bspw. an der European International University, an der Central European University und am European University Institute – ist Englisch als akademische (Haupt-)Arbeitssprache etabliert. In internationalen Kooperationen können spezifische Sprachregelungen gestaltet und zugrunde gelegt werden, so ist etwa bei Lerngemeinschaften Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache eine Grundausrichtung auf das Deutsche gegeben, die durch die mitgebrachten Sprachenkenntnisse der Beteiligten erweitert wird. Von der makrostrukturellen Ebene der Institution Hochschule über die Mesoebene der Fachbereiche und Programme bis zur Mikroebene der veranstaltungsspezifischen Planung konkreter Lehr-/Lern- und Arbeitssituationen (vgl. Ulrich & Heckmann 2017: 6–7) greifen sprachliche Vorstrukturierungen, die einen relativ hohen Überlappungsgrad des Repertoires der Beteiligten in zumindest einer Sprache voraussetzen bzw. vorsehen. Damit ist ein sprachlicher Orientierungsrahmen gegeben, der jedoch Festlegungen von außen darstellt und wenig über die tatsächliche Praxis in internationalen Arbeitsgruppen aussagt, also darüber, welche Ressourcen von den Beteiligten im wechselseitigen Bezug aufeinander und auf die Interaktionssituation eingebracht werden und welche Praktiken und Kompetenzen dabei sichtbar werden. Dem nähert sich der vorliegende Beitrag über die Frage nach der Sprachenwahl in aufgabenorientierten

Gruppengesprächen, die in hochschulische Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit eingebettet sind. Unter den Grundannahmen,

(1) dass die Wahl der benutzten sprachlichen Ressourcen dynamisch und flexibel ist und wohl kein Entweder-oder darstellt, sondern durch zahlreiche Mischformen (»mehrsprachige Rede«) geprägt ist; (2) dass diese Sprachenwahl meistens nicht einfach deterministisch vorgegeben ist, sondern in der Interaktion von den Partnern gemeinsam immer wieder neu »ausgehandelt« wird (Lüdi 2015: 98),

werden im Anschluss an die theoretisch-methodische Einordnung zunächst eine datenbasierte Differenzierung verschiedener Phänomene von Sprachenwahl vorgestellt, um dann den Fokus auf explizite Aushandlungsprozesse von Sprachenwahl zu richten.

Die detaillierte Beschreibung der Aushandlungsprozesse zielt auf interaktionale Praktiken und damit verbundene Orientierungen, um mehrsprachige Kompetenzen herauszuarbeiten, die im Unterschied zu einzelsprachlichen Kompetenzen noch weitgehend unterbestimmt und vage bleiben (vgl. Mayr 2020: 31–45),¹ aber zur Bereicherung durch Diversität und zur Vielfalt des Denkens an Hochschulen beitragen.

2. THEORETISCH-METHODISCHER ZUGRIFF UND DATENKORPUS

In internationalen, zunehmend mobilitätsorientierten, spezialisierten und transdisziplinären Wissenschaftsmilieus, lässt sich fragen, wie sich die entsprechend erhöhte sprachliche Ressourcenvielfalt unter den sprachlichen Vorstrukturierungen des Settings Hochschule ausdrückt und wie Sprachenwahl in konkreten Interaktionssituationen von den individuell Beteiligten eingesetzt und organisiert, ausgehandelt und umgesetzt wird. Zur Annäherung an diese Fragen ist die Außenperspektive zu verlassen und der Blick auf den tatsächlichen

¹ Zwar sind bereits 2001 im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* die Bereiche mehrsprachige Kompetenz und sprachliches Repertoire angedeutet, allerdings wird betont: „The full implications of such a paradigm shift have yet to be worked out and translated into action“ (Council of Europe 2001: 5). Eine genauere Bestimmung dieser Begriffe bleibt aus und im Unterschied zu den einzelsprachlichen Kompetenzen gibt es für den Bereich mehrsprachige Kompetenz keine Deskriptoren. Der 2018 erschienene Begleitband zum GER nimmt neuere Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung wie auch der Zweit- und Fremdsprachendidaktik auf und sucht dabei interaktionale Anforderungen stärker zu berücksichtigen. Allerdings bleibt der Bereich 'mehrsprachige Kompetenz' (vgl. Council of Europe 2018: 53, 157–162, 181) mit nur zwei Kompetenzbereichen weiterhin unterrepräsentiert, was auf eine anhaltende Forschungs- und Umsetzungslücke verweist.

Sprachgebrauch und das individuelle und gemeinsam aufgebaute Repertoire der Beteiligten zu richten, womit sich die folgende Untersuchung an der Schnittstelle von soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und multimodaler Interaktionsforschung bewegt.

In der neueren soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung wird ein translingualer oder integrativer Perspektivenwechsel gefordert, der nicht abstrakte, national definierte einzelsprachliche Normen zum Ausgangspunkt für die Beschreibung von Mehrsprachigkeit nimmt, sondern den tatsächlichen Sprachgebrauch und das Repertoire der Beteiligten (vgl. Androutsopoulos 2017: 53–56; García & Wei 2018: 1–3). Damit geht ein weiter Mehrsprachigkeitsbegriff einher, der innersprachliche Mehrsprachigkeit ebenso umfasst wie die zwischen Sprachen, aber auch weitere Ausdrucksmodalitäten berücksichtigt, etwa den Körper oder einbezogene Gegenstände. Mehrsprachigkeit wird also nicht rein verbal verstanden und das Repertoire wird als ein umfassendes konzipiert, in dem weder die verschiedenen Einzelsprachen noch Sprachen und andere Ressourcen getrennt voneinander entwickelt und aufbewahrt werden. Mehrsprachigkeit wird als soziales Handeln verstanden, bei dem neben der räumlichen auch die körperliche und die ideologische Dimension eine Rolle für den wechselseitig aufeinander und auf den Kontext bezogenen Einsatz der verfügbaren Ressourcen spielen (vgl. Vogel & García 2017: 4–5; Busch 2021: 9–15). So rücken auch solche Ressourcen ins Interesse, die nicht der einen oder anderen Einzelsprache zuzuordnen, sondern als interaktionale Praktiken in mehrsprachigen Handlungsfeldern zu beschreiben sind.

Die ideologische Dimension des Repertoires ist bisher v. a. rational begründet, zumeist in Bezug zu Bachtins Heteroglossie und Bourdieus Konzept von Habitus und Heixis (vgl. Blackledge & Creese 2017: 250; Busch 2021: 25–33). Zur datenbasierten Beschreibung von sprachideologischen Vorstellungen und Mehrsprachigkeitserfahrungen werden u. a. sprachbiographische Interviews genutzt oder Ansätze zur Methodentriangulation entwickelt, wie im DYLAN²- oder TLANG³-Projekt.

² Das von der Europäischen Union geförderte DYLAN-Projekt „Language dynamics and management of diversity“ lief unter der Beteiligung von 20 Forschungseinrichtungen in 12 europäischen Ländern von 2006 bis 2011, mit dem Ziel, die Bedingungen, unter denen die europäische Sprachenvielfalt einen Vorteil für die Entwicklung, Vermittlung und Umsetzung von Wissen darstellt, zu untersuchen. In verschiedenen wirtschaftlichen, politischen und schulischen Kontexten wurden schriftliche Dokumente, audiografische Daten, Beobachtungsprotokolle und Interviews erhoben und unter einem Analyseraster erfasst, das auf die Beziehungen zwischen den Dimensionen Sprachgebrauch, Diskurse (verbalisierte Vorstellungen), Sprachmanagement und Kontext gerichtet ist (vgl. DYLAN 2006: The project; Lüdi 2015: 97).

³ Das von 2014 bis 2018 laufende TLANG-Forschungsprojekt „Translation and translanguaging. Investigating linguistic and cultural transformations in superdiverse wards in four UK cities“ wurde an 16 Standorten unter Beteiligung von sechs britischen Universitäten, dem privaten, öffentlichen

Während zwar betont wird, dass Sprache unhintergebar ideologiebeladen ist, und dass sprachideologische Vorstellungen in Praktiken umgesetzt werden (vgl. Vogel & García 2017: 4; Blackledge & Creese 2017: 254), liegen aber bisher kaum interaktionsanalytische Studien vor, die mit den verbalen und non-verbalen Ausdrucksmodalitäten auch die relevant gemachten orientierenden Ressourcen einbeziehen (vgl. Kusters et al. 2017: 220–223; Blommaert 2011: 134–138).

In diese Forschungslücke sucht der vorliegende Beitrag vorzudringen, indem Phänomene von Sprachenwahl mit Verfahren der multimodalen Interaktionsforschung ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Prägung (vgl. Mondada 2016: 237–341) detailliert beschrieben und im Hinblick auf mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen untersucht werden. Auf ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Grundlagen wie *accountability*, *interactional achievement* und Sequenzialität aufbauend (vgl. Garfinkel 1967; Sacks et al. 1974; siehe auch Gülich & Mondada 2008: 13) werden diese weitestgehend am Verbalen ausgerichteten Prinzipien in der multimodalen Interaktionsanalyse um die Simultaneität, die Räumlichkeit und die Körperlichkeit der Handlung erweitert (vgl. Mondada 2016: 340–341). Die Transkription folgt den *Conventions for multimodal transcription* (Mondada 2022), wobei für die verbale Spur eine an mehrsprachige Interaktionssituationen angepasste Version von GAT 2 (Selting et al. 2009) verwendet wird.

Mit dem methodischen Zugriff bilden die Daten, die gemäß dem interaktionsanalytischen Anspruch der Materialtreue (vgl. Schwab & Schramm 2016: 306) und der Maxime „order at all points“ (Sacks 1984: 22) bearbeitet werden, den Ausgangspunkt der Untersuchung. Das Datenkorpus besteht aus insgesamt 15 video- und audiografischen Aufnahmen (148,32 Min.)⁴ von aufgabenorientierten Gruppengesprächen in hochschulischen Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit, die in zwei Datensätzen erhoben wurden. Der erste Datensatz wurde an einer nationalen Hochschule in Deutschland (Pädagogische Hochschule Karlsruhe – PHK) in einem Seminar „Mehrsprachigkeit. Individuell. Gesellschaftlich. Institutionell“ erhoben und der zweite Datensatz in einem dem Seminar vergleichbar gestalteten Workshop an einer internationalen Hochschuleinrichtung in Italien (European University Institute Florenz – EUI). Während die Seminarsitzungen des ersten Datensatzes als reguläre Präsenzveranstaltung stattfanden, musste der Workshop des zweiten Datensatzes pandemiebedingt online abgehalten werden.⁵

und dritten Sektor durchgeführt und durch den ‚Art and Humanities Research Council‘ gefördert (vgl. TLANG o. D.; Blackledge/Creese 2017: 250).

⁴ Die Einverständniserklärungen der Forschungsbeteiligten liegen vor.

⁵ Eine ausführlichere Darstellung der Datenerhebung und Datensätze, der Situierung in Präsenz und *online* sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Transkriptionskonventionen finden sich in der Dissertationsschrift der Verfasserin (Tork 2025).

Bei den aufgabenorientierten *Peer*-Gesprächen handelt es sich weder um eine bestimmte Sprachlern- oder -erwerbssituation (Fremd- oder Zweitsprachunterricht), noch um eine spezifische sprachliche Konstellation (bspw. Deutsch-Italienisch), sondern um eine alltägliche Form internationaler Kooperation im hochschulischen Lehr-/Lernbetrieb, die durch die vielfältigen, individuell verschiedenen Mehrsprachigkeitserfahrungen der Beteiligten konstituiert wird. In den Arbeitsgruppen kommen verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit zusammen, schulische und universitäre Fremdsprachenkenntnisse, familiäre Migrationsgeschichten oder persönliche Migrationsbiographien, Mehrsprachigkeitserfahrungen durch Studienmobilität und internationale Partnerschaften. Insgesamt lassen sich im Datenkorpus 18 mitgebrachte Sprachen sowie 4 Varietäten rekonstruieren, die durch sprachliche Realisierung, v. a. aber durch explizite Thematisierung relevant gemacht werden. Während die expliziten Relevanzsetzungen weitgehend auf die Veranstaltungsthematik zurückgeführt werden können, verweist die Dominanz des Deutschen und des Englischen bei den Verbalisierungen auf die institutionelle und veranstaltungsspezifische Vorstrukturierung. In beiden Datensätzen wurde vornehmlich mit deutsch- und englischsprachigen Materialien zum Thema Mehrsprachigkeit gearbeitet und in den Gruppengesprächen gab es keine sprachlichen Vorgaben. Die Aufgabenaktivitäten umfassen die Anfertigung und Präsentation individueller Sprachenporträts, Textarbeit sowie eine Rechercheaufgabe zu *linguistic landscapes*. Neben der veranstaltungsspezifischen Sprachgestaltung ist die hochschul- und standortspezifische Vorstrukturierung der einzelnen Datensätze zu berücksichtigen.

Beim ersten, an einer deutschen Hochschule (PHK) erhobenen Datensatz stimmt die institutionelle Hauptarbeitssprache mit der umgebenden Mehrheits- und Nationalsprache überein und in den sechs Gesprächen zeigt sich eine 5:1 Präferenz des Deutschen als Hauptgesprächssprache. In den Arbeitsgruppen sind sowohl L1- als auch L2- und LX-Sprecher:innen des Deutschen vertreten, das auch bei englischer Textgrundlage bevorzugt wird. Nur eine Arbeitsgruppe wählt Englisch, wobei der Aushandlungsprozess leider nicht dokumentiert ist, da er der Gruppenarbeit vorgelagert stattfand. Die Übereinstimmung von institutioneller Hauptarbeitssprache und Umgebungssprache scheint eine selbstverständliche Sprachenwahl des Deutschen zu begünstigen, so dass sich in Datensatz 1 zwar Phänomene dynamischer Sprachenwahl finden, aber keine expliziten Aushandlungsprozesse auf der Metaebene.

Im zweiten Datensatz, der an einer internationalen Hochschule in Italien (EUI) erhoben wurde, stimmt die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch nicht mit der umgebenden Nationalsprache, dem Italienischen, überein, und nur für einen Erhebungsteilnehmer ist Italienisch eine L1, so dass

keine mehrheitssprachliche Konstellation vorliegt. Bzgl. der Sprachenwahl zeigt sich ein Quasi-Gleichgewicht von 5:4 zwischen dem veranstaltungsspezifischen Deutsch und dem institutionsgemäßen Englisch.⁶ Keine der beiden Sprachen ist für die Erhebungsteilnehmer:innen eine Erstsprache im monolingualen Sinne,⁷ so dass in den Arbeitsgruppen des zweiten Datensatzes für alle Beteiligten eine LX-Konstellation vorliegt. Die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch wird zwar als *common ground* genutzt, aber die Nicht-Übereinstimmung von institutioneller Hauptarbeitssprache und umgebender Mehrheits- und Nationalsprache scheint die Selbstverständlichkeit der Sprachenwahl aufzuheben und so gibt es in allen Gruppen des zweiten Datensatzes neben dynamischen Realisierungen auch explizite Aus Handlungsprozesse zur Sprachenwahl.

Schon im kurzen Überblick über die Datensätze wird die Bedeutung von Sprachenwahl sowohl in der institutionellen und veranstaltungsspezifischen Vorstrukturierung als auch in der situativen Hervorbringung durch die Beteiligten sichtbar und es deutet sich ein Differenzierungsbedarf bzgl. der Phänomene von Sprachenwahl an, der im vorliegenden Beitrag mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse aus den Daten heraus entwickelt wird.

3. SPRACHENWAHL

Die Bezeichnung Sprachenwahl kann als Oberbegriff eine Reihe von Phänomenen umfassen, die im Folgenden als dynamische Realisierung und explizite Thematisierung differenziert werden. Diese Differenzierung ergibt sich aus der Verbindung datenbasierter Beobachtungen und theoretisch-methodischer Grundlagen.

Mit dynamischer Sprachenwahl werden Phänomene bezeichnet, die traditionell als *code-switching* und *code-mixing*,⁸ Interferenz oder Transfer beschrieben werden. Aufgrund des translingualen Perspektivenwechsels und

⁶ Die deutsch-englische Grundkonstellation ist nicht repräsentativ für das EUI, dessen Hauptarbeitssprache Englisch ist, sondern geht auf die veranstaltungsspezifische Sprachgestaltung des Workshops zurück, wodurch ein hoher Anteil an Deutschlernenden teilnahm.

⁷ Hiermit ist die Vorstellung von der ‚natürlichen‘ Einheit einer Mutter- und einer umgebenden Nationalsprache gemeint (vgl. Gogolin 2010: 535–536).

⁸ Nicht in allen Definitionen wird eine Unterscheidung von *code-switching* und *code-mixing* vorgenommen, häufig gilt aber, dass *code-switching* den wechselnden Gebrauch von Wörtern, Satzteilen oder Sätzen aus zwei oder mehr Sprachen und Sprachvarietäten in einem Sprechereignis bezeichnet, und *code-mixing* das Mischen von Einheiten wie gebundenen oder freien Morphemen aus zwei oder mehr grammatischen Systemen innerhalb einer Äußerung (vgl. Mabule 2015: 340; Poplack 2004: 589).

der Konzeption eines umfassenden Repertoires wird hier bewusst auf diese etablierten Kategorien verzichtet. Zum einen geht es nicht darum, die beteiligten Sprachen zu identifizieren, um strukturelle oder funktionale Analysen der grammatischen oder interaktionalen Regeln des Wechsels von einer in die andere Sprache durchzuführen (vgl. Wei 2021: 164). Zum anderen bestätigen diese Begriffe konzeptionell die monolinguale Grundhaltung und die Wahrnehmung von Sprache und Mehrsprachigkeit in Form einzelsprachlicher Entitäten. Auch wenn es mittlerweile als Konsens gilt, dass die pauschale Abwertung als sprachliche Abweichung oder defizitäre Sprachkompetenz differenzierter zu betrachten ist (vgl. Poplack 2004: 589–590), und dass *code-switching* nicht zufällig erfolgt, sondern eigene Regelmäßigkeiten aufweist, ist der Ausgangspunkt die Vorstellung von Sprache und Mehrsprachigkeit als voneinander abzugrenzender *Codes*, die auch im Repertoire getrennt gespeichert werden, so dass ein *switch* nötig ist. Hingegen wird mit der Konzeption eines umfassenden, mehrsprachigen und multimodalen Repertoires (vgl. Kusters et al. 2017: 221–223) von einer Vernetzung der Ressourcen ausgegangen, die simultan und sukzessive aktiviert und eingesetzt werden können. In konkreten Interaktionssituationen wählen die Teilnehmenden aus ihrem individuellen und dem gemeinsam aufgespannten Repertoire in Bezug auf den Kontext und die Interaktionsbeteiligten die ihnen situativ zur Verfügung stehenden Ressourcen. So folgt die Bezeichnung Sprachenwahl der Annahme, dass „die Wahl der benutzten sprachlichen Ressourcen dynamisch und flexibel ist“, und dass „diese Sprachenwahl meistens nicht einfach deterministisch vorgegeben ist, sondern in der Interaktion von den Partnern gemeinsam immer wieder neu »ausgehandelt« wird“ (Lüdi 2015: 98).

Die Berücksichtigung der sozialen Situiertheit und der interpersonalen Funktion zeigt, dass dynamische Sprachenwahl gezielt genutzt werden kann, um beispielsweise Intersubjektivität herzustellen, um Identität oder Emotion auszudrücken, um zu mediatisieren, die Interaktion aufrecht zu erhalten oder sie kreativ zu bereichern (vgl. García & Wei 2018: 5; Mabule 2015: 344–345). In beiden Datensätzen des untersuchten Korpus lassen sich mit den Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse zahlreiche Phänomene von dynamischer Sprachenwahl differenzieren, bspw. zur Veranschaulichung eines (sprachbezogenen) Vorschlags wie in den folgenden Fallbeispielen, oder auch zur Verständnissicherung, als gestalterisches Mittel, zum Ausdruck einer spezifischen Idee, zur interpersonalen Zuwendung, zum Ausdruck von Spracherleben und Emotion, zur Interaktionsfortsetzung, zum Einleiten einer Klärungssequenz und zum Einleiten der expliziten Thematisierung von Sprachenwahl.

Als explizite Thematisierung von Sprachenwahl werden hingegen Phänomene beschrieben, die den Interaktionsverlauf auf eine sprachliche Metaebene

verlagern, auf der eine gemeinsame sprachliche Grundhaltung ausgehandelt wird. So kann die explizite Thematisierung der Sprachenwahl zum einen grundsätzlich als das Offenlegen einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung betrachtet werden, die in umgebungssprachlich-mehrheitssprachlichen Situationen zumeist als selbstverständlich behandelt wird. Zum anderen erlaubt die Thematisierung der gemeinsamen sprachlichen Orientierung Einblick in die Verfahren zur Aushandlung und in die relevant gemachten Vorstellungen zur Sprachenwahl, auf die nun der Fokus gerichtet wird.

4. AUSHANDLUNGSPROZESSE ZUR SPRACHENWAHL

Wie bereits erwähnt, finden sich explizite Thematisierungen zur Sprachenwahl lediglich im zweiten Datensatz, was neben der institutionellen und veranstaltungsspezifischen Vorstrukturierung auf die Standortspezifika (Nicht-Übereinstimmung von institutioneller Haupt- und Umgebungssprache) und die Konstellationsspezifika (alle LX-Sprecher:innen) als Faktoren verweist.

Gesprächsstrukturell stehen die Thematisierungen der Sprachenwahl innerhalb der Eröffnungssequenz und sind Teil der Klärung gesprächsorganisatorischer Fragen. Auf Grundelemente reduziert können die im zweiten Datensatz vorgefundenen Aushandlungshandlungsprozesse in der Abfolge von *Einbringen der expliziten Frage – Eruiere von Optionen – Bestätigung des Aushandlungsergebnisses* dargestellt werden. Allerdings verdeckt diese Reduktion die interaktionalen Leistungen innerhalb der einzelnen Handlungsschritte und die Komplexität der wechselseitig aufeinander und den Kontext bezogenen Ressourcenkombination. Dem gilt nun die Untersuchung zweier Fallbeispiele, die über die Thematisierungsform *Entweder-oder-Frage* (Fallbeispiel 1) und *offene Frage* (Fallbeispiel 2) exemplarisch auf die in den verschiedenen Aushandlungsprozessen vorgefundenen Orientierungen verweisen.

4.1. Fallbeispiel 1: Entweder-oder-Frage

Das erste Fallbeispiel zeigt einen Ausschnitt des zweiten Gesprächs (Textdiskussion) in Gruppe 1 des zweiten Datensatzes. Nach einem Lektürekommunikat seitens Sprecher A, und der Information durch Sprecherin B, dass die Aufnahme läuft, was beides auf Englisch erfolgt, bringt Sprecherin C die Frage der Sprachenwahl auf Deutsch ein.

Fallbeispiel 1: DS2 G1.2

Gesamtlänge: 10.04.2 Min.

Ausschnitt: 00.14.0-00.55.8 Min.

* Handlungen von A

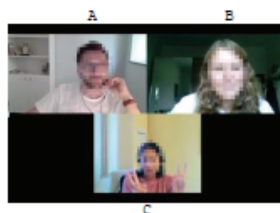
x Blicke von A

+ Handlungen von B

± Blicke von B

^ Handlungen von C

Δ Blicke von C



010 C: aber müssen wir auf deutsch oder auf ^englisch # ^sprechen;
 C ^hebt Hände v.s., l. Kopfschütteln^ #1
 fig
 011 ich hab ^nicht verstanden ^ (0.54)
 c ^lachend, ausatmend^
 012 B: ich denke dass +*wir in* ja (.) äm (.) # besp+ +[ja-] +(0.92)
 b +sucht Schultern, Kopfbewegung+ +Kopfbewegung+
 a *nicht *
 fig #2

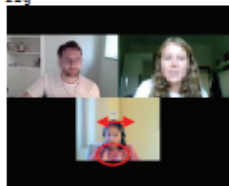


Fig 01 - 00.16.0

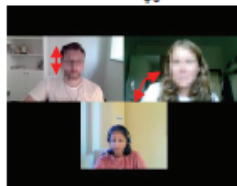


Fig 02 - 00.19.2

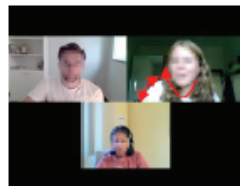


Fig 03 - 00.22.0

[...]

024 A: but i think you know; (.)
 025 in this questions is it's a bit more substantial;
 026 i would recommend that we switch to english +what do you think? +
 b +Kopf s.Seite, versieht Mund+
 027 (0.707)
 028 B: fo+[for me i]t's fine; +
 b +Kopf s.Seite, Schultersucken+
 029 C: [^ja: #] ^
 c ^vers.Mund, Kopf s.Seite^
 fig #4
 030 B: we *can use +the t* like maybe the::- +(0.987)
 b +Handbewegung sum Bildschirm+
 a *nicht *
 031 like some of the concepts he uses it's probably (.) more easy if-
 032 like easier if we keep them in in german *so (.) #
 a *reißt Augen weit auf----
 fig #5
 033 A: hmmm
 a --nicht-->
 034 B: ^we +know^ where # we are in a text + i imagine;*
 b +zeigt mit Finger auf Bildschirm +
 a -->*
 c ^nicht ^
 fig #6

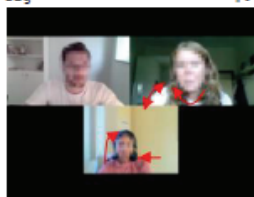


Fig 04 - 00.41.9

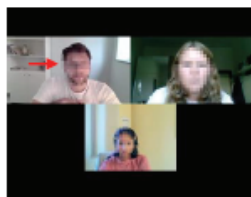


Fig 05 - 00.53.1

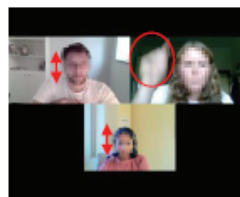


Fig 06 - 00.53.4

Abbildung 1. Multimodales Transkript Fallbeispiel 1

Die Sprachenwahl eingrenzend stellt Sprecherin C die veranstaltungs- und institutionsgemäßen Sprachen Deutsch oder Englisch als Alternativen zur Wahl (Z. 10), wobei die Handbewegung parallel zur Nennung des Englischen einerseits der Abgrenzung zur erstgenannten Sprache dienen kann, also zur Visualisierung der Differenzierung. Andererseits kann das simultan ausgeführte, leichte Kopfschütteln eine Ablehnung des Englischen und Präferenz der erstgenannten Sprache signalisieren (Z. 10, Fig. 1), was möglicherweise schon durch die Wahl des Deutschen beim Stellen der Frage angezeigt wird. Vor allem aber demonstriert die Realisierung von Sprachenwahl zu deren Thematisierung, dass tatsächlich eine Wahl besteht. Durch das Modalverb „müssen“ (Z. 10) verweist die Frage Cs zudem auf institutionelle und veranstaltungsspezifische Erwartungen. Innerhalb der Institution Hochschule und ihrer verschiedenen Veranstaltungen gelten konventionalisierte Regelungen der Sprachenwahl, so dass das Modalverb auf eine kontextuelle Obligation gegenüber den institutionellen Konventionen verweist. Allerdings ist Sprachenwahl im Plenum des Workshops wiederholt als individuelle oder Gruppenentscheidung ausgewiesen und praktiziert worden. Vor diesem Hintergrund kann das Modalverb „müssen“ darauf hinweisen, dass die Sprecherin institutionsbedingt sprachliche Vorgaben erwartet bzw. gewohnt ist, deren Ausbleiben dann für Verunsicherung sorgt und das Thematisieren von Sprachenwahl erforderlich macht. Daran ließe sich auch das „nicht verstanden“ (Z. 11) anschließen, bei dessen Realisierung C durch ihr ausatmendes Lachen Unsicherheit auszudrücken scheint.

Die Aufnahme der Frage durch Sprecherin B weist zunächst mit „ich denke dass wir in“ (Z. 12) auf eine direkte Antwort hin. Allerdings wird non-verbal schon bei „wir in“ Unsicherheit angezeigt und die spontane verbale Reaktion wird abgebrochen. Simultan zu den folgenden Verzögerungselementen signalisieren die non-verbalen Handlungen Bs Nachdenken. Sprecherin B scheint die in Cs Frage angelegte Komplexität der Sprachenwahl – Explizitmachen der Wahl und Benennen der Alternativen, Abstimmen individueller Präferenzen, Berücksichtigung institutioneller Konventionen – im Verlauf ihrer spontan angeschlossenen Antwort zu erfassen, woraufhin sie der Thematisierung durch den Abbruch und die Verzögerungen Raum und Zeit gibt.

Zudem zeigt die Aufnahme der Frage durch Sprecherin B, dass das Explizitmachen der Sprachenwahl die Selbstverständlichkeit der situativen Sprachenwahl aufhebt, denn in ihrer Zuwendung zu Sprecherin C und der auf Deutsch formulierten Frage wählt B nun ebenfalls Deutsch, während sie zuvor mit A Englisch sprach. Die Sprachenwahl Bs bei der Aufnahme der Frage Cs verweist auf eine interpersonal-mehrsprachige Orientierung, die auch in der folgenden Zwischensequenz sichtbar wird, die hier zur Straffung des Transkripts und der Beschreibung ausgelassen ist.

Die Auslassung der Zeilen 13–23 enthält ein humorvolles Aufgreifen des Italienischen nach dem Einbringen der Frage und vor der argumentativen Aushandlung. Im Anschluss an die Verzögerungssignale in Zeile 12 produziert B ein italienisches Pronomen, das von den Gesprächsbeteiligten A und C scherzend aufgenommen wird. So wird neben den zur Wahl gestellten Sprachen Deutsch und Englisch auch die Umgebungssprache Italienisch als weitere gemeinsame sprachliche Ressource sichtbar, die allerdings nicht in die folgende argumentative Aushandlung der Sprachenwahl aufgenommen wird.

Das Transkript setzt wieder ein, als Sprecher A die humorvolle, auf Italienisch geführte Zwischensequenz beendet, indem er auf Englisch das Argument der Gegenstandsangemessenheit einbringt. Die einleitende Begründung „it’s a bit more substantial“ (Z. 25) verweist auf die mit der Aufgabe verbundenen fachlichen Sprachanforderungen und enthält zugleich eine Einschätzung der eigenen Sprachenkenntnisse und des gemeinsam aufzuspannenden Repertoires entlang einzelsprachlicher Ressourcen. Nach seiner Positionierung zur Sprachenwahl des Englischen schließt A seinen Redebeitrag in Zeile 26 mit „what do you think?“ ab. Mit dieser Rückfrage kennzeichnet er die Sprachenwahl als kollektive Entscheidung der Gruppe und fordert die Positionierung der Gesprächsbeteiligten ein.

Es folgt eine Pause von 0.707 Sekunden (Z. 27), woraufhin B und C verbal Zustimmung bekunden (Z. 28 und 29), die allerdings von beiden non-verbal eingeschränkt wird (Z. 26–29, Fig. 2–3). Sprecherin B neigt schon parallel zu As Rückfrage ihren Kopf zur Seite und verzieht ihren Mund (Z. 28, Fig. 2), was sie noch einmal bei ihrer verbalen Zustimmung wiederholt (Z. 29, Fig. 3), die sie durch die Formulierung „for me it’s fine“ (Z. 28) zudem als persönliche Zustimmung kennzeichnet. Überlappend mit Bs „for“ (Z. 28) stimmt auch C verbal dem Vorschlag As zu (Z. 29), signalisiert aber ebenfalls durch das Verziehen ihres Mundes und die Kopfbewegung Einschränkung (Z. 29, Fig. 3). Mit der Kombination aus verbaler Bestätigung und non-verbaler Einschränkung zeigen B und C – wie zuvor A – ihr Verständnis von Sprachenwahl als Gruppenentscheidung. Dazu gehört auch, dass Einwände oder Ergänzungen in den gemeinsamen Einigungsprozess eingebracht werden können, was von beiden zunächst non-verbal angekündigt und dann von B verbalisiert wird. Mit der Hand zum Bildschirm weisend (Z. 30, Fig. 4) nimmt B eine körperliche Bezugnahme zum Text vor, während sie verbal As Wahl des Englischen aufgreifend eine erweiterte Form der Gegenstandsangemessenheit einbringt. Sie erklärt, dass es einfacher sein könnte, deutsche Fachbegriffe als solche beizubehalten (Z. 30–32), woraufhin A parallel zu Bs anschließendem „so“ seine Augen weit aufreißt (Z. 32, Fig. 5). A scheint die Sprachenwahl einsprachig als Entweder-oder-Frage zu betrachten und fasst dementsprechend Bs Einwand zunächst als Vorschlag zur Gesprächsführung auf Deutsch auf, was er mit seinem überrascht-ungläubigen Blick anzeigt. Dennoch

schließt er verbal und non-verbal Zustimmungssignale an (Z. 33–34, Fig. 6). Damit zeigt sich erneut, dass die Sprachenwahl als gemeinsame Entscheidung der Gruppe behandelt wird, in der verschiedene Vorstellungen und Argumente zusammengebracht werden.

B schließt ihre mit „so“ (Z. 32) eingeleitete Erklärung ab, dass die Übernahme deutschsprachiger Fachbegriffe auch die gemeinsame Orientierung im Text erleichtern könne, wozu sie nochmals auf den Bildschirm zeigt (Z. 34, Fig. 6). Nachdem A in Zeile 33 Zustimmung signalisiert hat, nickt Sprecherin C zu Beginn von Zeile 34 und zeigt non-verbal Zustimmung an, ohne einen weiteren Einwand einzubringen. Somit ist die Erweiterung der Sprachenwahl des Englischen um deutsche Textbezüge von allen bestätigt und die Gruppe geht zur nächsten gesprächsorganisatorischen Frage über, das Teilen des Bildschirms.

Die Untersuchung der einzelnen Handlungsschritte in Fallbeispiel 1 kann die Komplexität des Aushandlungsprozesses verdeutlichen, der durch die explizite Frage nach der Sprachenwahl entsteht. Dabei geht es nicht schlicht um die Wahl bzw. Festlegung einer Einzelsprache, sondern um das Offenlegen und Ko-Konstruieren einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung, um den Aufbau eines *common ground* in internationalen Arbeitsgruppen. Dies erfolgt durch den sukzessiven und simultanen Einsatz verbaler, non-verbaler und orientierender Ressourcen, die untereinander und miteinander kombiniert werden.

Beim Einbringen der Frage kann durch die Sprachenwahl des Deutschen nach vorhergehendem Englisch zum einen die Wahlmöglichkeit veranschaulicht und zum anderen persönliche Präferenz ausgedrückt werden. Zugleich wird durch die Kombination des Verbalen mit non-verbalen Ressourcen Unsicherheit bzgl. der Sprachenwahl ausgedrückt, und als orientierende Ressourcen werden die Erwartung institutioneller Vorgaben und die Obligation gegenüber institutionellen Konventionen relevant gemacht. Die Fragestellung lässt eine monolinguale Vorstellung von der institutionellen Vorstrukturierung erkennbar werden, mit der die Wahl auf die veranstaltungsspezifisch inkludierte Sprache Deutsch und die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch eingegrenzt wird.

Zwar wird in der unmittelbaren Aufnahme der Frage eine interpersonal-mehrsprachige Orientierung und ein Erfassen der Komplexität der expliziten Thematisierung von Sprachenwahl sichtbar, aber im Anschluss an die ausgelassene Zwischensequenz, die ein weiteres Verständnis von Sprachenwahl und die Inklusion des Italienischen als geteilte sprachliche Ressource aufweist, wird die Sprachenwahl in der argumentativen Aushandlung erneut auf eine institutionell-monolinguale Vorstellung begrenzt. Dabei zeigt sich eine doppelte Orientierung an der Aufgabenaktivität (gemeinsame Bearbeitung eines Fachtexts) und an den institutionellen Sprachregelungen (akademische Hauptarbeitssprache Englisch), wodurch situativ die institutionell-monolinguale Vorstrukturierung,

Fachgespräche auf Englisch zu führen, bestätigt und mit Gegenstandsangemessenheit begründet wird. Diese Vorstellung von Gegenstandsangemessenheit wird im Verlauf der Aushandlung erweitert, wobei die Kombination verbaler Zustimmung und non-verbaler Einschränkung die Sprachenwahl als gemeinsamen Einigungsprozess kennzeichnet.

Der Abschluss der Aushandlungssequenz erfolgt durch die verbale und non-verbale Bestätigung aller Beteiligten, womit die einzelsprachliche Festlegung auf das Englische unter Einbezug deutscher Textbezüge als Aushandlungsergebnis angenommen wird. Die gemeinsam erarbeitete sprachliche Orientierung kann als institutionell-monolingual beschrieben werden, ohne dass damit eine einsprachige Sprachenwahl erfolgt, denn die Gruppe ko-konstruiert einen institutions-, veranstaltungs- und gegenstandsangemessenen Spielraum.

4.2. Fallbeispiel 2: offene Frage

Beim zweiten Fallbeispiel handelt es sich um das erste Gespräch (Präsentationsaufgabe) der Paarbeit von Gruppe 2 des zweiten Datensatzes. Das Gespräch beginnt mit der wechselseitigen Information beim Starten der Aufnahme auf Englisch, und das Exzerpt setzt mit der daran anschließenden expliziten Thematisierung der Sprachenwahl auf Deutsch ein (Abbildung 2).

Sprecherin A beginnt die Frage mit einem Verzögerungssignal, verbalisiert „welche sprachen“ und schließt ein weiteres Verzögerungssignal an (Z. 9). Simultan zum zweiten Verzögerungssignal beginnt Sprecher B lächelnd zu nicken (Z. 9), womit er die Relevanz der Frage zuerst non-verbal bestätigt, um dann auch verbale Bestätigung anzuschließen (Z. 10). Daraufhin zählt A lächelnd und dann lachend mögliche Optionen der Sprachenwahl auf (Z. 11), wobei sie mit der Sprache ihres Gesprächspartners beginnt und dann die veranstaltungsspezifisch und institutionell erwartbaren Sprachen Deutsch und Englisch nennt. Damit macht Sprecherin A zuerst eine interpersonale Orientierung relevant und danach den institutionellen Kontext. Zudem deutet der Verzicht auf ein die letztgenannte Sprache ankündigendes ‚oder‘ die Erweiterbarkeit der Auflistung an (Z. 11), was die Offenheit der mit „welche“ (Z. 9) eingeleiteten Frage unterstreicht.

Es folgen wechselseitige Bestätigungen und in Zeile 14 schließt Sprecher B nicht eine Antwort oder einen Vorschlag, sondern eine Rückfrage bzgl. der Sprachenkenntnisse As an. Damit greift er die interpersonal-mehrsprachige Orientierung auf, für die zunächst ein *common ground* bzgl. geteilter Sprachen zu ermitteln ist. Auf die verlangsamt ausformulierte Frage Bs folgt eine Pause von 1.413 Sekunden (Z. 15) und dann beginnt A ihre Sprachenkenntnisse aufzuzählen. Während der Aufzählung werden die genannten Sprachen sowohl von der Sprecherin selbst

als auch durch ihren Gesprächspartner non-verbal markiert. Sprecherin A kennzeichnet die einzelnen Sprachen und die zugehörigen Spezifizierungen – z.B. „polnisch meine muttersprache“ (Z. 16) oder „slowenisch... mein freund“ (Z. 17, Fig. 1) – jeweils durch Kopfbewegungen (Z. 16, 17, 20, 22). Ihr Gesprächspartner B begleitet die Aufzählung der einzelnen Sprachen durch Nicken (Z. 16, 17, Fig. 1, Z. 20, 21) und markiert zudem die geteilten Sprachen (Englisch, Italienisch, Deutsch, Spanisch) bzw. geteilte Mehrsprachigkeitserfahrungen durch eine Geste in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Z. 18, Fig. 2, Z. 20, 21). So markiert er in Zeile 18 nicht das Slowenische als Gemeinsamkeit, sondern die mehrsprachige Partnerschaft, was in den ausgelassenen Zeilen 24–33 retrospektiv deutlich wird. Das beim Einbringen der Frage nach der Sprachenwahl zuerst vorgebrachte Spanisch (Z. 11) wird in der Aufzählung auf Anfrage Bs als letztes genannt (Z. 21–22). Sprecherin A bestätigt ihre Spanischkenntnisse verbal und non-verbal, wobei sie lachend die Relativierung „ein bisschen hehe ja“ hinzufügt (Z. 22). Simultan zu dieser Relativierung lächelt B, um dann mit „wow“ Anerkennung für die Anzahl der Sprachen auszudrücken, die er parallel zur Verbalisierung „sechs sprache“ auch non-verbal mit beiden Händen anzeigt (Z. 23, Fig. 3).

In den zur Straffung des Transkripts hier ausgelassenen Zeilen 24–33 folgt die Rückfrage As nach den Sprachenkenntnissen Bs und die Aufzählung derselben durch B. Zudem wird die bereits in den Zeilen 17–18 erwähnte Bedeutung der mehrsprachigen Partnerschaft vertieft, was zum Aufbau einer interpersonal-mehrsprachigen Orientierung beiträgt.

Das Transkript fährt fort, als Sprecher B seine Aufzählung mit der Bescheidenheitsbekundung, dass er nur fünf Sprachen spreche, abschließt, wobei er simultan die Anzahl durch die ausgestreckte Zählhand visualisiert (Z. 34, Fig. 4). Sprecherin A widerspricht dieser Bescheidenheitsbekundung lächelnd (Z. 36), woraufhin B in den ausgelassenen Zeilen 37–38 noch einmal den quantitativen Vergleich betont.

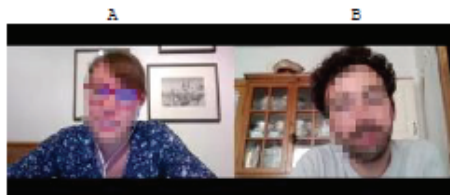
Das Transkript setzt wieder ein, als A nun ihrerseits Bescheidenheitsbekundungen äußert, indem sie ihre Sprachenkenntnisse relativiert und erklärt, dass sie viele Fehler mache und beim „lesen oder im (.) pa passiven“ besser sei (Z. 39). Mit der Relativierung ihrer Sprachenkenntnisse scheint A der quantitativen Aufzählung eine qualitative Bewertung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit hinzuzufügen, die durch die simultan ausgeführten Handbewegungen As unterstrichen wird, und der sich B durch wiederholte, verbale und non-verbale Verstehenssignale (Z. 40–42) hinsichtlich seiner eigenen Mehrsprachigkeit anzuschließen scheint.

Im Anschluss an die wechselseitigen Bescheidenheitsbekundungen verbalisiert Sprecherin A „aber ja ich“, gefolgt von einer Pause von 0.58 Sekunden und einem Verzögerungssignal. Bei der Fortsetzung „wir äh wir versuchen“ blickt A vor sich nach unten (Z. 43, Fig. 5).

Fallbeispiel 2: DS2 G2.1
Gesamtlänge: 11.02.2 Min.
Ausschnitt: 00.10.7-1.41.8 Min.

* Handlungen von A
x Blicke von A

+ Handlungen von B
± Blicke von B



```

009 A: ah: welche sprachen +äh- (.)
      b                               +nicht lächelnd-->
010 B: ja + ja
      b -->+
011 A: nuts*en wir äh spanisch deutsch english (.)
      a *lächelnd---lachend-->14
012 B: *hm+[hm]
      b +nicht lächelnd-->
013 A: [ja]+he
      b -->+
014 B: +warte* <<ral> weil wie viele sprache+> sprichst du?
      b +Kopf u. Blick hebend +
      a -->*
015 (1.413)
016 A: ah ich sprech*e pol*nisch meine mut+tersprache-
      a *nicht*
      b +nicht +
017 aber auch äh slowenisch weil *mein freund+*# äh
      a *Kopfbew.s.S.*
      b +nicht-----
fig #1
018 B: ja # (.) +
      b --zeigt m.Stift i.gem.Wahrnehmungsraum-->
fig #2
019 A: slowenisch ist (0.64)
020 A: und auch *englisch * +äh +
      a *Kopfbew.s.S.*
      b +nicht,Handbew.i.g.W.+
      *italienisch+ * *d+euts+ch *u+nd +äh:- (.)
      a *Kopfbew.s.a.S.* *Kopfbew.n.hinten*
      b +nicht,Handbew.i.g.W.+ +nicht + +Handbew.i.g.W.-->
021 B: und spa*nisch?*
      b -->+
      a *nicht *
022 A: *spanisch* +*ein bisschen hehe ja (.)+
      a *nicht * *lachend-->
      b +lächelt +
023 B: wow also das macht (.) äh*+sechs # sprache;+*
      b +zeigt mit beiden Händen die Zahl+
      a -->* *hebt gestreckte Hand vor sich *
fig #3

```

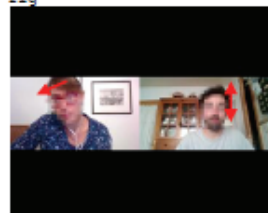


Fig 1 - 00.27.7

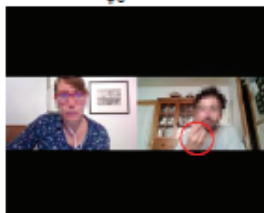


Fig 2 - 00.28.3

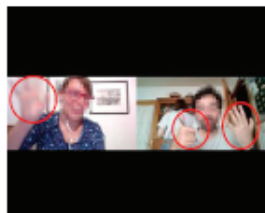


Fig 3 - 00.40.8

[...]

034 B also +[nür#] +nur nur (.) äh +fünf sprache (0.60)+
 b +hebt Zählhand+ +lächelt +
 fig #4
 035 A: *[hmm]*
 a *nickt *
 036 A: *ah aber es ist nicht nur (.) [das ist he]
 a *wippt zurück und vor-----lachend
 [...]
 039 A: äh:: ja aber *ich ich mache viele fehler* und es (.) ich ich bin *äh (.) hm
 a *Handbewegung neben sich * *Handbew.-->
 besser im* äm (0.54) *lesen oder im (.) [palpassiven ja,*
 a -->* *Handbewegung neben sich *
 040 B: +[hm]+
 b +nickt+
 041 A: *he (.) *
 a *lachend*
 042 B: +hmm +
 b +nickt+
 043 A: +aber ja+ ich (0.58) äh *wir #äh wir versuchen* +ja, (.)+
 a *blickt v.s.nach unten*
 b +nickt + +nickt +
 fig #5
 044 mehrsprachig äh(.) *zu sein hh*+ +°hh* (0.76) ä:m- +(.)
 a *lachend *
 b +nickt + +lächelt +
 fig #6



Fig 4 - 01.05.2 Fig 5 - 01.05.1 Fig 6 - 01.08.1

Abbildung 2. Multimodales Transkript Fallbeispiel 2

Durch den Wechsel der Personalpronomen (Z. 43) inkludiert A ihren Gesprächspartner und signalisiert die Annahme einer Gemeinsamkeit. Indem sie dabei ihren Blick aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum abzieht und vor sich nach unten richtet (Z. 43, Fig. 5), scheint sie zugleich zu verdeutlichen, dass sie ihre Annahme nicht einfach auf B überträgt und ihm Raum zur Positionierung gibt. Darauf deutet auch das mit leicht steigender Tonhöhenbewegung markierte „ja“, (Z. 43) am Ende dieser Zeile hin, wobei A ihren Blick wieder in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum richtet. Überlappend zu As fragendem „ja“, nickt B (Z. 43) und während A ihre Äußerung abschließt, bekräftigt B durch weiteres Nicken seine Zustimmung (Z. 44, Fig. 6). Damit endet die explizite Thematisierung der Sprachenwahl ohne einzelsprachliche Festlegung. Die Feststellung As „wir versuchen ja, (.) mehrsprachig äh (.) zu sein“ (Z. 43–44) ist als Aushandlungsergebnis zu verstehen, und nach einer kurzen Überlappungssequenz

wird der Übergang zur Präsentationssaufgabe eingeleitet. In diesem wie auch in den folgenden Gesprächen sprechen die beiden Beteiligten bei der Aufgabebearbeitung Deutsch als ‚Mehrsprache‘ unter dynamischem Einbezug weiterer Sprachen und non-verbaler Ressourcen.

Während beide Fallbeispiele gesprächsstrukturell die Sequenzabfolge von Einbringen der Frage, Eruiieren und Aushandeln der Optionen und abschließender Bestätigung aufweisen, verdeutlicht die Untersuchung der einzelnen Handlungsschritte in Fallbeispiel 2 einen differenten Verlauf des Aushandlungsprozesses, der eine alternative Orientierung in internationalen Arbeitsgruppen im hochschulischen Kontext sichtbar werden lässt. Neben den bereits an Fallbeispiel 1 festgestellten Kompetenzen der flexiblen Ressourcenkombination und des Einbringens, Aufnehmens, Abstimmens und Umsetzens sprachlicher Orientierungen werden in Fallbeispiel 2 in der Ko-Konstruktion einer interpersonal-mehrsprachigen Orientierung weitere Kompetenzen sichtbar.

Schon das Einbringen der Sprachenwahl durch eine offene Frage und die Wahl des Plurals verweist auf eine mehrsprachige Orientierung, die mehr als nur die veranstaltungs- und institutionsgemäßen Sprachen Deutsch und Englisch in die Sprachenwahl einbezieht. Dass in der beispielhaften Auflistung zuerst Spanisch genannt wird, stellt eine interpersonale Bezugnahme auf den Gesprächspartner dar und zeigt eine Offenheit bzgl. der Sprachenwahl an.

Die in der Frage angelegte interpersonal-mehrsprachige Orientierung wird unmittelbar durch non-verbale Rückmeldesignale aufgenommen und im Verlauf der Aushandlungssequenz erweisen sich Lächeln und Nicken als wichtige Ressourcen der interpersonalen Zuwendung. Das wechselseitige Abfragen von Sprachenkenntnissen und damit verbunden das Erarbeiten von Wissen über den/die Gesprächspartner:in und über Gemeinsamkeiten baut die interpersonal-mehrsprachige Orientierung aus. Zu Beginn des wechselseitigen Abfragens werden quantitative Vorstellungen von Mehrsprachigkeit deutlich, die dann in den Bescheidenheitsbekundungen um qualitative Vorstellungen von einzelsprachlichen Kenntnissen erweitert werden. Dabei werden non-verbale Ressourcen zur Markierung der geteilten Einzelsprachen, zum quantitativen Vergleich und zur qualitativen Bescheidenheitsbekundung eingesetzt. Damit geht einerseits eine kommunikative Zuwendung einher, andererseits werden mitgebrachtes Vor-Wissen und Vor-Annahmen nicht einfach auf das Gegenüber projiziert und als ausreichend vorausgesetzt, sondern überprüft. Besonders deutlich wird dies am Blickverhalten beim Umformulieren einer individuellen zu einer gemeinsamen Orientierung, *zu versuchen, mehrsprachig zu sein*. Das Abziehen des Blicks während der verbalen Inklusion entlastet den Gesprächspartner und gibt ihm Raum zur Positionierung, wodurch die Kombination verbaler und non-verbaler Ressourcen anzeigt, dass am Aufbau eines *common ground* und

einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung gearbeitet wird, wobei (Vor-) Annahmen zu überprüfen sind.

Der Abschluss der Aushandlungssequenz durch non-verbale Bestätigung erfolgt ohne Festlegung von Einzelsprachen, obwohl deren Aufzählung zentraler Bestandteil des Aushandlungsprozesses ist und vier geteilte Sprachen offenlegt.

Darüber hinaus scheint der Aushandlungsprozess auch das Ermitteln einer ausgewogenen LX-Konstellation zu beinhalten, das auf dem Ausloten der individuellen Deutschkenntnisse in Bezug auf den/ die Gesprächspartner:in beruht. Hätte der auf Deutsch geführte Aushandlungsprozess eine geringe Überlappung der individuellen Deutschkenntnisse sichtbar werden lassen, wäre die Wahl einer anderen gemeinsamen Sprache möglich. Dass die beiden Gesprächsbeteiligten im Aushandlungsprozess Deutsch als Hauptgesprächssprache etablieren, verweist im Bemühen „mehrsprachig [...] zu sein“ zudem darauf, dass die in Verbindung mit den Bescheidenheitsbekundungen ausgedrückten qualitativen Vorstellungen einzelsprachlicher Standards und die damit verbundenen abstrakten Kompetenzvorstellungen in der konkreten Interaktion zurückgestellt werden. Die Beteiligten überwinden einzelsprachliche Grenzen zugunsten der wechselseitigen Verständigung in der ‚Mehrsprache‘ Deutsch und die entlang der interpersonal-mehrsprachigen Orientierung geführten Gespräche weisen ein höheres Aufkommen von dynamischer Sprachenwahl auf als die stärker institutionskonventionell orientierten Gespräche, wobei sich verschiedene Phänomene von dynamischer Sprachenwahl differenzieren lassen.

5. SPRACHENWAHL ALS GEMEINSAMER EINIGUNGSPROZESS – EINBLICKE UND AUSBLICKE

Die detaillierte Beschreibung der Fallbeispiele ermöglicht Einblicke in Aushandlungsprozesse zur Sprachenwahl in aufgabenorientierten Gruppengesprächen im hochschulischen Kontext. Die qualitativen Einzelfallanalysen mit Verfahren der multimodalen Interaktionsforschung erlauben nachzuvollziehen, wie die explizite Thematisierung der Sprachenwahl eine grundsätzliche, in monolingual vorstrukturierten Kontexten zumeist selbstverständlich erscheinende gemeinsame sprachliche Orientierung offenlegt.

Die darauf folgenden Aushandlungsprozesse können trotz der verschiedenen Verläufe und Ergebnisse verdeutlichen, dass die Sprachenwahl durch die explizite Thematisierung als gemeinsamer Einigungsprozess behandelt wird. Im Aushandlungsprozess wird eine gemeinsame sprachliche Grundhaltung ko-konstruiert, wobei die Ressourcenkombination nicht nur verbale und non-verbale Ressourcen umfasst, sondern auch das Einbringen und aufeinander

Abstimmen von Orientierungen. Die Ko-Konstruktion der gemeinsamen sprachlichen Orientierung kann als Rückgriff auf bestehende Konventionen erfolgen, wie in Fallbeispiel 1 bzgl. der Textarbeit, oder als Aufbau einer gruppenspezifischen Orientierung, wie in Fallbeispiel 2.

Über die Fallbeispiele lassen sich zwei grundlegende Orientierungen unterscheiden, die als institutionell-monolingual und als interpersonal-mehrsprachig beschrieben werden können. Dass die Aushandlungsergebnisse auch umgesetzt werden, zeigen die weiteren Gesprächsverläufe. Unter der institutionell-monolingualen Orientierung geführte Gespräche erfolgen weitgehend einsprachig und weisen einen restriktiveren Einsatz von dynamischer Sprachenwahl auf, der als institutionskonform beschrieben werden kann. Es finden sich Phänomene wie das Aufgreifen von Textelementen oder auch die Sprachenwahl zum Ausdruck einer einzelsprachlich verdichteten Idee, bspw. Realpolitik im englischen Redefluss. Unter interpersonal-mehrsprachiger Orientierung geführte Gespräche oder Sequenzen weisen ein höheres Aufkommen an dynamischer Sprachenwahl auf. Es finden sich Phänomene wie die auf das jeweilige Gegenüber bezogene Sprachenwahl, Sprachenwahl zur Verständnissicherung, als Ausdruck von Spracherleben und Emotion oder zur Interaktionsfortsetzung. In beiden Fallbeispielen zeigt sich, dass die Orientierungen weder absolut vertreten werden noch eindimensional zu verstehen sind. Die orientierenden Ressourcen werden aufeinander und auf die gemeinsame Arbeitsaufgabe abgestimmt und können sich auch sequenzweise ändern.

Neben den Einblicken in die Aushandlungsprozesse von Sprachenwahl und die relevant gemachten Orientierungen erlauben die Einzelfallanalysen auch Rückschlüsse auf Kompetenzen in internationalen Arbeitsgruppen. Über die einzelsprachlichen Kenntnisse hinaus werden Erfahrungen mit kontextuellen Vorstrukturierungen und insbesondere die interaktionale Fähigkeit zur flexiblen Ressourcenkombination sichtbar, die sich über die verbalen, non-verbalen und orientierenden Ressourcen erstreckt. Für die Sprachenwahl als gemeinsamen Einigungsprozess tritt in Fallbeispiel 1 insbesondere die Kompetenz des Einbringens und aufeinander Abstimmens verschiedener Vorstellungen von situativer Angemessenheit und Effizienz hervor, so dass auch die institutionell-monolinguale Orientierung weder einsprachig noch eindimensional zu verstehen ist. In Fallbeispiel 2 gewinnt die interpersonale Zuwendung an Bedeutung und es zeigt sich die Kompetenz, eine gruppenspezifische, interpersonal-mehrsprachige Orientierung zu ko-konstruieren. Dabei werden das Reduzieren von Vorannahmen und das Erarbeiten von gemeinsamem Wissen übereinander zum schrittweisen Etablieren eines *common ground* als Kompetenzen in mehrsprachiger Interaktion beschreibbar.

Die untersuchten Daten zeigen, dass Sprachenwahl auch in institutionell vorstrukturierten Kontexten möglich ist und stattfindet. In den Detailanalysen

ist dies für einen sehr spezifischen Realitätsausschnitt beleuchtet worden, der nicht als solcher repräsentativ für internationale Kooperationen und Arbeitsgruppen an Hochschulen ist. Die in den Aushandlungsprozessen konstatierten Orientierungen und Kompetenzen können jedoch über die Einzelfallbetrachtung hinausweisen. Die systematische Erfassung und Differenzierung von Sprachenwahl und weiteren mehrsprachigen Praktiken drängt sich nicht nur im hochschulischen Kontext als Forschungsgegenstand auf, sondern auch in weiteren Handlungsfeldern zunehmend pluralistischer Gesellschaften, in denen Internationalität und Mehrsprachigkeit den Alltag prägen.

Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

LITERATURVERZEICHNIS

- Androutsopoulos, J. (2017). Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. *Der Deutschunterricht*, 69 (4), 53–63.
- Blackledge, A. / Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 250–268.
- Blommaert, J. (2011). Pragmatics and Discourse. In: R. Mesthrie (Hrsg.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (S. 122–137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandl, H. / Langelahn, E. / Arslan, E. / Riemer, C. (Hrsg.) (2013). DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann. In: H. Brandl / E. Arslan / E. Langelahn / C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (S. I–VII). Bielefeld: Universität Bielefeld. https://doi.org/10.2390/biecoll-mehrspr2013_0
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DYLAN. (2006). Language dynamics and management of diversity. http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php
- Eichinger, L.M. (2017). Deutsch als Wissenschaftssprache. In: S. Moraldo (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung* (S. 43–69). Frankfurt: Peter Lang.
- García, O. / Wei, L. (2018). Translanguaging. In: C.A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Polity Press.
- Giannoutsou, M. / Androutsopoulos, J. (2017). Teilprojekt 1: „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg“.

- In: I. Gogolin / J. Androutsopoulos / K. Bührig / M. Giannoutsou / D. Lengyel / J. Maggu / M. Mösko / J.T. Mueller / S. Oeter / C. Schmitt / T. Schroedler / H. Schulz / P. Siemund (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht* (S. 12–27). Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:14046>
- Gogolin, I. (2010). Stichwort Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–547.
- Gogolin, I. / Androutsopoulos, J. / Bührig, K. / Giannoutsou, M. / Lengyel, D. / Maggu, J. / Mösko, M. / Mueller, J.T. / Oeter, S. / Schmitt, C. / Schroedler, T. / Schulz, H. / Siemund, P. (Hrsg.) (2017). *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht*. Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:14046>
- Gülich, E. / Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kusters, A. / Spotti, M. / Swanwick, R. / Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 219–232.
- Lüdi, G. (2015). Methodologische Überlegungen zur Analyse der Sprachenwahl als Ko-Konstruktion. In: U. Dausendschön-Gay / E. Gülich / U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 97–109). Bielefeld: transkript.
- Mabule, D.R. (2015). What is this? Is it code switching, code mixing or language alternating? *Journal of Educational and Social Research*, 5 (1), 339–349. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p339>
- Mathé, I. (2009). *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität: Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1257067>
- Mayr, G. (2020). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Middeke, A. / Eichstaedt, A. / Jung, M. / Kniffka, G. (Hrsg.) (2017). *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 97*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Mondada, L. (2022). *Conventions for transcribing multimodality*. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Pape, H.-C. (2021). It's not enough simply to say, it is as it is! *Humboldt Kosmos*, 112, 21–23.
- Poplack, S. (2004). Code-Switching. In: U. Ammon / N. Dittmar / K. Mattheier / P. Trudgill (Hrsg.), *Soziolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Teilband 1* (S. 589–596). Berlin: De Gruyter.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In: J.M. Atkinson / J. Hertiage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. / Schegloff, E.A. / Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schwab, G. / Schramm, K. (2016). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: D. Caspari / F. Kippel / M.K. Legutke / K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachen didaktik: Ein Handbuch* (S. 302–319). Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Selting, M. / Auer, P. / Barth-Weingarten, D. / Bergmann, J. / Bergmann, P. / Birkner, K. / Couper-Kuhlen, E. / Deppermann, A. / Gilles, P. / Günthner, S. / Hartung, M. / Kern, F. / Mertzluuff, C. / Meyer, C. / Morek, M. / Oberzaucher, F. / Peters, J. / Quasthoff, U. / Schütte, W. / Stukenbrock, A. / Uhlmann, S. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptions-*

- system 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- TLANG o. D.: *Translation and translanguaging. Investigating linguistic and cultural transformations in superdiverse wards in four UK cities*. <https://tlang.org.uk/>
- Tork, S. (2025). *Studentische Gruppengespräche: Mehrsprachigkeit in Diskurs und Praxis. Multimodale Interaktionsanalyse aus translingualer Perspektive*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/1429>
- Ulrich, I. / Heckmann, C. (2017). Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 3, 1–28. https://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_Ulrich_Heckmann_Taxonomien.pdf
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. COMPAS, *Centre of Migration, Policy and Society*, WP-06-25. University of Oxford. https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf
- Vertovec, S. (2009). Conceiving and researching diversity. *Working Papers*, 09–01. Göttingen: Max-Planck-Institute for Religious and Ethnic Diversity. https://www.mmg.mpg.de/57653/WP_09-01_Vertovec_Diversity.pdf
- Vogel, S. / García, O. (2017). *Translanguaging. Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wei, L. (2021). Translanguaging. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 21, 163–177. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>

Received: 31.12.2024; revised: 25.07.2025

Wybór języka? Wielojęzyczna komunikacja w międzynarodowych grupach roboczych w kontekście akademickim

ABSTRAKT. Na podstawie dwóch zbiorów danych (na państwowym uniwersytecie w Niemczech i międzynarodowym uniwersytecie we Włoszech) niniejsze badanie koncentruje się na procesach negocjacyjnych dotyczących wyboru języka w wielojęzycznych grupach roboczych, w których język niemiecki jest dla poszczególnych uczestników językiem pierwszym, drugim lub obcym. W pracy grupowej zorientowanej na zadania wykorzystywane są materiały w języku angielskim i niemieckim, a uczestnicy pochodzą z różnych środowisk językowych. Sekwencje negocjacyjne są analizowane przy użyciu multimodalnej analizy interakcji z naciskiem na kompetencje wielojęzyczne. W związku z tym indywidualne umiejętności językowe w określonym języku nie stanowią przedmiotu badania, które koncentruje się na kompetencjach wielojęzycznych. Kompetencje te wykraczają poza rozróżnienie nazwanych języków i obejmują integrację i połączenie różnych zasobów. To zintegrowane spojrzenie na repertuar językowy mówców i ich zróżnicowane wielojęzyczne kompetencje zyskuje obecnie na znaczeniu w coraz bardziej pluralistycznych społeczeństwach.

SŁOWA KLUCZOWE: wybór języka, akademickie grupy robocze, interakcja multimodalna, wielojęzyczne praktyki i kompetencje.

SILKE TORK

European University Institute, Florenz, Italy

silke.tork@eui.eu

<https://orcid.org/0009-0007-4512-6466>