

Katja Wermbter

---

# Mehrsprachigkeit im Kolloquium

---

Zur mehrsprachigen Praxis in Gesprächen am  
Beispiel von Kolloquien an deutschen Hochschulen

---

Verlag für Gesprächsforschung

---

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2013  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>  
ISBN 978 - 3 - 936656 - 47 - 3

---

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig  
zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
genehmigte Dissertation von Katja Wermbter aus Oldenburg.

Eingereicht am 2.4.2012  
Mündliche Prüfung am 18.7.2012  
Referent: Prof. Dr. Heinz W. Giese  
Koreferent: Priv.-Doz. Dr. Franz Januschek

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2013**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

<b>Einleitung</b>	6
<b>Teil I: Mehrsprachige Praxis und das mehrsprachige Gespräch</b>	12
<b>1. Ausübung von Mehrsprachigkeit: Die Weite des Gegenstandfeldes</b>	13
1.1 Sprachverschränkung, fremdsprachige und fremdsprachliche Kommunikation	23
1.2 Dialogische Ausübung und interkulturelle Kommunikation	28
<b>2. Ausübung von Mehrsprachigkeit im Gespräch</b>	35
2.1 Das mehrsprachige Gespräch	39
2.1.1 Bezugnehmen auf fremdsprachiges Handeln	45
2.1.1.1 Hilfsappelle, Selbst- und Fremdkorrekturen	45
2.1.1.2 Unterstellte Relevanz des fremdsprachigen Handelns	57
2.1.1.3 Bezugnahmen auf fremdsprachige Texte	60
2.1.2 Bezugnehmen auf Sprachverschränkungen	66
2.1.2.1 Bezugnahmen auf Entlehnungen	72
2.1.2.2 Bezugnahmen auf Code-Switching	84
2.1.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit als Bezugnahme auf Sprachverschränkungen	90
2.1.3 Bezugnehmen auf fremdsprachliches Handeln	91
2.2 Was nicht relevant gemacht wird	97
2.3 Erkenntnisgrenzen und Erkenntnisgewinn der qualitativen Kategorie des <i>mehrsprachigen Gesprächs</i>	107
<b>3. Das Gruppengespräch als Ort mehrsprachiger Praxis</b>	116
3.1 Kommunikation in der Hochschule als institutionelle Kommunikation	123
3.2 Der Gesprächstyp <i>Kolloquiumgespräch</i>	129
3.3 Mehrsprachige Praxis in der Hochschule	136
<b>4. Die Analysen: Qualitative Gesprächsforschung auf der Grundlage von Erwartbarkeiten</b>	139
4.1 Das Untersuchungsverfahren	140
4.2 Entscheidung für die Analyse authentischer, natürlich-spontaner bzw. teilarrangierter Gruppengespräche	142
4.3 Qualitative Auswertung auf der Grundlage von Erwartbarkeiten	143
4.4 Fragestellungen der Untersuchungen	146
4.5 Untersuchungsziele und Reichweite der Ergebnisse	147
<b>Teil II: Mehrsprachige Praxis in Kolloquiengesprächen</b>	149
<b>5. Das Korpus: Kolloquiengespräche an norddeutschen Hochschulen</b>	150
5.1 Die Gesprächsaufnahmen des Korpus	151
5.2 Aufbereitung des Datenmaterials	153
5.3 Die einzelnen Gespräche im chronologischen Überblick	154
5.3.1 Gespräch A: Doktorandenkolloquium Hispanistik	154
5.3.2 Gespräch B: interdisziplinäres Doktorandenkolloquium Design-, Kunst-, Medien- und Kulturwissenschaft	156
5.3.3 Gespräch C: Diplomanden-, Master- und Doktorandenseminar Wirtschaftsinformatik	157
5.3.4 Gespräch D: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik I	158
5.3.5 Gespräch E: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik II	160
5.3.6 Gespräch F: Projektplenum Kommunikationsdesign	161
5.3.7 Gespräch G: Forschungsprojekttreffen Mathematik	162

<b>6.</b>	<b>Mehrsprachiges Handeln als selbstverständliche Sprachpraxis im Gespräch</b>	164
6.1	Gespräch A: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	165
6.2	Die mehrsprachige Praxis: Das mehrsprachige Gespräch als Unumgänglichkeit und Selbstverständlichkeit	168
6.2.1	Fremdsprachige und sprachverschränkende Bezugnahmen auf das Spanische ausgehend von der Verständigungssprache Deutsch	169
6.2.2	Fremdsprachiges Handeln in Deutsch als Zweitsprache	172
6.2.3	Dolmetschen im Parallelgespräch	179
6.3	Mehrsprachige Praxis als konstitutives Moment im Gespräch: Gesprächsteilphasen metasprachlichen Handelns	183
6.3.1	Das Spiel mit Lauten: Alargamiento consonántico (konsonantische Dehnung)	187
6.3.2	Begriffe für zwei Sprachen aushandeln: <i>Transkription</i> gleich <i>transcripción</i> ?	213
6.4	Zusammenführung	226
<b>7.</b>	<b>Englisch als zweite Bezugssprache</b>	227
7.1	Gespräch G: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	228
7.2	Gespräch C: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	231
7.3	Gespräch F: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	233
7.4	Sprachpraxis entgegen der Anglophonie	237
7.4.1	Englische Fachausdrücke	241
7.4.2	Englische Eigennamen und integrierte Alltagsanglizismen	247
7.4.3	Deutschsprachige, sprachverschränkende und reflexive Bezugnahmen auf eine englischsprachige Textgrundlage	248
7.4.4	Geringe Relevanz entgegen der Erwartbarkeit	251
7.5	Englisch als selbstverständliche Fachsprache	252
7.5.1	Englische Fachausdrücke, Ausspracheeinfluss und kongruente Lexikalisierung	254
7.5.2	Fachsprachliche und ironische Phraseologismen	258
7.5.3	Aufgeschlossenheit für eine mehrsprachig durchsetzte Fachkommunikation	261
7.6	Konstruktiver Umgang mit Englisch als Lingua franca (ELF)	262
7.6.1	Sprachwechsel zum Zweck des Einbezugs von Gaststudenten	265
7.6.2	Mehrsprachige Bearbeitung von Verstehensschwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln	274
7.6.3	Manifestation und Reparatur eines Missverständnisses mit Hilfe von ELF	279
7.6.4	Sprachwechsel werden explizit eingefordert	286
7.6.5	Begrenzte Aufgeschlossenheit für die Effizienz mehrsprachiger Praxis	292
7.7	Zusammenführung	294
<b>8.</b>	<b>Zum Umgang mit mehrsprachigen Sprechern im mehrsprachigen und einsprachigen Gespräch</b>	297
8.1	Gespräch E: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	299
8.2	Gespräch D: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	301
8.3	Gespräch B: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen	303
8.4	Nachhak-Sequenzen und Mehrsprachigkeit im Prüfungskolloquium	306

8.4.1	Aus dem Nachhak-Muster aussteigen statt Nichtverstehen oder Nichtverstehen-Wollen zu diagnostizieren	313
8.4.2	Im Nachhaken verstrickt als Konsequenz von fremdsprachigem Nichtverstehen	323
8.5	Das Zuweisen von Expertenrollen im Umgang mit mehrsprachigen Sprechern	329
8.5.1	Gespräch E: Die Expertenrolle der chinesischen Studentin wird gebilligt	332
8.5.2	Gespräch B: Expertenrolle gegen Widerstände, „Rollenspiele“ und die Reflexion der eigenen Wissensposition	337
8.5.2.1	Die Wissenspositionen der beteiligten Sprecher	338
8.5.2.2	Das Einnehmen von Experten-Rollen durch „Rollenspiele“ und einen „Szenarioentwurf“	345
8.5.2.3	Gruppendynamische Selbstreflexion der eigenen Wissenspositionen	352
8.5.3	Exkurs: Die Interpretation als (inter)kulturelles Handeln	363
8.6	Zusammenführung	368
<b>9.</b>	<b>Sprachdidaktisches Alltagshandeln</b>	371
9.1	Die im Korpus beobachtbaren Alltagshandlungen der Sprachaneignung und Sprachvermittlung	372
9.2	Das <i>mehrsprachige Gespräch</i> und <i>sprachdidaktische Alltagshandlungen</i> als didaktische Kategorien	378
<b>10.</b>	<b>Mehrsprachige Praxis in Hochschulkolloquien: Ergebnisse und Perspektiven</b>	385
10.1	Rückblick	386
10.2	Ausblick	396
	<b>Transkriptionsnotationen</b>	401
	<b>Literaturverzeichnis</b>	402

## Einleitung

Der Ausdruck *Mehrsprachigkeit* schreibt allgemein einem Sprecher, einer Gesellschaft oder Nation die Eigenschaft zu, über ›mehr als eine Sprache‹ zu verfügen. Er suggeriert zunächst einen statischen Zustand, der entweder vorhanden ist oder nicht. Erkennbar aber ist die Eigenschaft, ob ein Sprecher oder eine Gesellschaft mehrsprachig ist, erst dann, wenn dieser Sprecher mehrsprachig handelt bzw. die Gesellschaft ihre soziale Praxis mehrsprachig organisiert. Für den Begriff Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass er in seiner grundlegenden Bestimmung handlungsorientiert sein muss. Entsprechend verstehen differenzierte Begriffsauffassungen *Mehrsprachigkeit* als einen Ausdruck der Eigenschaft, ›mehr als eine Sprache‹ ausüben zu können, d. h. als eine Fähigkeit zu handeln. Noch einen Schritt weiter gedacht, muss die Frage erlaubt sein, ob Mehrsprachigkeit überhaupt unabhängig von ihrem Gebrauch existent sein kann. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit grundlegend durch mehrsprachiges Handeln konstituiert ist. Entsprechend wird Mehrsprachigkeit als *mehrsprachige Praxis* verstanden, als spezifische Form der *Sprachpraxis*, in welche mehr als eine Sprache involviert ist. Sie bildet das wesentliche Forschungsobjekt der hier vorgenommenen Untersuchung.

Die linguistische Gesprächsforschung zählt Mehrsprachigkeit seit ihren Anfängen zu den zentralen Forschungsgegenständen ihrer Disziplin. Seit den 1990er Jahren richtet sich ihre Aufmerksamkeit dabei verstärkt auf sprachpragmatische und interaktionale Fragestellungen. Doch angesichts der facettenreichen Vielfalt und Komplexität, in der mehrsprachige Praxis in Erscheinung treten kann, sind trotz jahrzehntelanger, intensiver Forschung zur Ausübung von Mehrsprachigkeit noch längst nicht alle Fragen geklärt. Insbesondere um zu verstehen, wie sich Mehrsprachigkeit in der alltäglichen, natürlich-spontanen Sprachpraxis äußert und welche Folgen das jeweilige Handeln für die aktuellen sozialen Interaktionen haben kann, besteht nach wie vor Forschungsbedarf.

Das grundlegende Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, aufzuzeigen, wie mehrsprachige Praxis in Gesprächen des sprachlichen Alltags organisiert wird. Dabei gilt es nicht nur zu analysieren, wie einzelne Sprecher in konkreten Gesprächen mehrsprachig handeln, sondern auch, welche *Relevanz* der mehrsprachigen Praxis für das gemeinsame Handeln im Gespräch zugeschrieben wird. So wird davon ausgegangen, dass es einen qualitativen Unterschied in Hinblick auf den zweckgerichteten Gesprächsverlauf bedeutet, ob Sprecher in einem Gespräch mit mehrsprachig handelnden Sprechern explizit auf das mehrsprachige Handeln Bezug nehmen und es damit *relevant machen* oder nicht.

Um das gesetzte Untersuchungsziel zu erreichen, wird das Gespräch als analytische Bezugsgröße gewählt, nicht vorrangig das individuelle Handeln des einzelnen Sprechers. Dieses ist vielmehr in seiner Dialogizität ernst zu nehmen und stets interaktional-sukzessiv in Hinblick auf die Relevanz für das gemeinsame Handeln mit den anderen Sprechern im Rahmen des Gesprächs zu analysieren. Die hier angestrebten Untersuchungen sind entsprechend als *Gesprächsanalysen* zu verstehen. Sie haben zum Ziel, fallanalytisch und qualitativ die mehrsprachige Praxis anhand authentischer Gesprächsdaten aufzuzeigen und verstehbar zu machen. Mehrsprachigkeit als Sprachpraxis zu untersuchen, erfordert dabei nicht nur, die je unterschiedlichen Formen mehrsprachigen Handelns zu berücksichtigen, sondern auch das Verhältnis zwischen den Sprechern und ihrer mehrsprachigen Praxis, das heißt die Art und Weise, wie sie mit mehrsprachigen Praktiken umgehen und mehrsprachige Sprecher sprachlich behandeln.

Als Ausschnitt des sprachlichen Alltags, anhand dessen die Ausübung von Mehrsprachigkeit untersucht werden soll, wird die Institution Hochschule gewählt. Sie lässt als

Ort der Wissenschaft ein hohes Maß an mehrsprachiger Praxis erwarten, denn ihre Teilnehmer müssen sich in der Regel mehr als eine Wissenschaftssprache aneignen, um an der internationalen Forschung teilhaben zu können. Nur wer bereit ist, sich auf andere Sprachen einzulassen, kann sich auch das Wissen aneignen, das in anderen Sprachen vermittelt vorliegt. Die Hochschule unterstützt diese Bestrebung durch internationale Kooperationen, sprach- und länderübergreifende Forschungsprojekte und Studiengänge sowie verschiedene Programme der Studenten-, Promotions- und Dozentenmobilität. Sprachkontakte finden hier unter fachlich hochqualifizierten Lehrenden und Lernenden statt (vgl. *Elitenmigration* nach Erfurt/Amelina 2008). Darüber aber, wie sich Mehrsprachigkeit im mündlichen Hochschulalltag konkret äußert, ist aus gesprächsanalytischer Perspektive bislang verhältnismäßig wenig bekannt. Besonders die verschiedenen Gespräche im Forschungsalltag, in dem oft monatelangen Forschungsprozess, ehe Wissenschaftler mit schriftlichen Publikationen an die Öffentlichkeit gehen, sind bislang kaum erschlossen. Hier ermöglichen Hochschulkolloquien einen Erkenntnis versprechenden Zugang.

An deutschen Hochschulen wurde mit dem *Kolloquiumgespräch* ein Gesprächstyp konventionalisiert, der zwischen *Wissensexpansion* und *Wissensvermittlung* changiert und damit den zwei wesentlichen Zwecken der Institution Hochschule nachkommt (vgl. Bührig/Grießhaber 1999). Im hier relevanten Sinne bezeichnet ein Kolloquium ein abteilungsinternes Fachgespräch zwischen hochschulisch ausgebildeten Experten einer Disziplin. Kolloquiumgespräche sind zum einen Teil des Lehrangebots der Hochschule, das den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbildet, zum anderen sind sie Gespräche der Forschung, die Professoren, Habilitanden, Doktoranden und fortgeschrittenen Studenten die Möglichkeit bieten, geplante oder laufende Forschungsprojekte zur Diskussion zu stellen. Als konventionalisierter Gesprächstyp weist das Kolloquiumgespräch eine wiederkehrende, regelhafte Gesprächsstruktur auf und lässt seinen Teilnehmern zugleich genügend Spielraum für eine natürlich-spontane Gesprächsgestaltung. In Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand Mehrsprachigkeit wirft er die Frage auf, ob und inwiefern Sprecher in Kolloquien an deutschen Hochschulen mehrsprachig handeln und welche Relevanz der mehrsprachigen Praxis dabei zukommt. Das Kolloquiumgespräch ist bislang noch nicht eingehend erforscht worden (bisher vor allem Munsberg 1989, Munsberg 1994), obwohl es verschiedentlich als hochschulspezifische Kommunikationsform wahrgenommen wird (u.a. bei Heinemann 2000 und Redder 2009). Die Untersuchung zur mehrsprachigen Praxis im Kolloquium ist damit auch ein Beitrag zu einer allgemeinen gesprächsanalytischen Erfassung dieses Gesprächstyps.

Die Entscheidung, Mehrsprachigkeit im Kolloquium zu untersuchen, ist zugleich ganz bewusst die Entscheidung, Mehrsprachigkeit im Gruppengespräch zu untersuchen. Der Reiz des Gruppengesprächs liegt in seiner Komplexität: Die erhöhte Sprecheranzahl bedingt gegenüber einem Zwei-Personen-Gespräch komplexere Verfahren der Adressierung und des Sprecherwechsels, die mitunter durch einen Gesprächsleiter organisiert werden müssen; es kann darüber hinaus zu Parallelgesprächen kommen, zu Aufspaltungen in kleinere Gruppen, zur Ausprägung von Hierarchien, Koalitionen und Forcierungen, also zu dynamischen, gruppenspezifischen Prozessen, die entsprechend analytisch berücksichtigt werden müssen. Die unterschiedlichen Formen von Gruppendynamik bilden bisher vor allem ein Forschungsfeld der Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Für die Gesprächsforschung steht eine systematische Aufarbeitung und Berücksichtigung gruppenspezifischer Prozesse in Gesprächen noch aus (vgl. Kap. 3). Darüber hinaus ist der Status von Gruppengesprächen für die mündliche Sprachpraxis im Allgemeinen und für die mehrsprachige Praxis im Besonderen noch längst nicht hinreichend geklärt. Einsichtig ist: Wenn mehrsprachige Praxis in all ihrer Vielfalt be-

schrieben werden soll, muss ihre Erforschung auch ihr Vorkommen in Gruppengesprächen berücksichtigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass es einen faktoriellen Unterschied bedeutet, ob ein Sprecher mehrsprachig im Gespräch mit nur einem oder mit mehreren Gesprächspartnern handelt; denn gleich mehrere Sprecher sind im Gruppengespräch aufgefordert, zu entscheiden, ob sie auf die mehrsprachige Praxis reagieren sollen oder nicht. Damit wird das mehrsprachige Handeln in der Gruppe für alle Sprecher eine Herausforderung. Zugleich ist es ein Potenzial, insofern die Sprecher gemeinsam und mit mehr als einer Sprache an kommunikativen Aufgaben arbeiten können und sie gemeinsam und mehrsprachig Nichtverstehen und Missverstehen bewältigen können. Welche Relevanz und welches Potenzial dabei dem mehrsprachigen Handeln im Einzelfall zukommen kann, gilt es durch die qualitativen Analysen nachzuvollziehen. Die Untersuchung zur mehrsprachigen Praxis in Kolloquiumgesprächen trägt insgesamt auch zu einem vertiefenden Verständnis von Sprachpraxis in Gruppengesprächen allgemein bei.

Für die vorliegende Untersuchung habe ich ein Korpus erhoben, das insgesamt 17 Audioaufnahmen an drei norddeutschen Hochschulen umfasst. Davon sind letztlich sieben Gesprächsaufnahmen aus sechs verschiedenen Hochschulinstituten relevant für die hier aufgezeigten Forschungsfragen. Konkret sind solche Kolloquiumgespräche ausgewählt worden, in denen Deutsch als primäre Verständigungssprache fungiert, in denen Deutsch jedoch für einen oder mehrere Gesprächsteilnehmer nicht die Erstsprache bzw. nicht die einzige beherrschte Sprache und eventuell nur begrenzt beherrschte Sprache ist. So wird sichergestellt, dass in dem Datenmaterial in jedem Fall mehrsprachige Praxis vorzufinden ist, insofern mindestens einer der Sprecher aufgefordert ist, mehrsprachig zu handeln, wenn er sich mit Hilfe seiner Zweitsprache Deutsch am Gespräch beteiligt. Welche Formen mehrsprachiger Praxis darüber hinaus vorkommen und ob und inwiefern das mehrsprachige Handeln relevant gemacht wird, gilt es fallanalytisch zu ermitteln. Jeweils wird es um Bezugnahmen auf eine andere Sprache als die derzeit verwendete gehen, sei es in Form von *Sprachverschränkungen* oder durch die Etablierung einer zweiten *Lingua franca* für das Gespräch. An den Gesprächen sind Sprecher mit deutsch-, spanisch-, portugiesisch-, koreanisch-, chinesisch-, türkisch-, polnisch- und bulgarischsprachiger Herkunft beteiligt. Das Korpus bildet sowohl die Grundlage für die empirische Untersuchung zur mehrsprachigen Praxis in Kolloquiumgesprächen sowie für die vorausgehenden theoretischen, terminologischen und methodologischen Auseinandersetzungen. Auszüge aus den Gesprächen werden vorrangig in Form von anonymisierten Partitur-Transkriptionen präsentiert, die den allgemeinen Vorgaben der halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT vgl. Ehlich/Rehbein 1976) folgen und die ich mit Hilfe des Partitur-Editors „EXMARaLDA“ (vgl. [www.exmaralda.org](http://www.exmaralda.org)) angefertigt habe.

Die einzelnen Untersuchungen sind bewusst keiner spezialisierten gesprächsanalytischen Theorie oder Methode zugeordnet, sondern entwickeln ihre Kategorien anhand des vorliegenden Materials unter der Berücksichtigung allgemein etablierter Verfahren und bereits gewonnener Erkenntnisse der Gesprochenen-Sprache-Forschung. Die Gesprächsanalysen erfolgen sukzessiv-sequenziell auf der Grundlage von zu formulierenden *Erwartbarkeiten* darüber, welche Handlungen im weiteren Gesprächsverlauf potenziell zu erwarten sind (vgl. Kap. 4.3). Damit reihen sie sich methodisch in Variationsverfahren ein, wie sie seit langem in der gesprächsanalytischen Forschung etabliert sind (vgl. die Bedeutungsanalysen „aufgrund der durch ihre Verwendung ausgeschlossenen Alternativen“ [Januschek 1986:163] oder den „Einsatz von Variationstechniken“ [Deppermann 2008:93]).

Als grundlegende Kategorie, die erkenntnisleitend für die empirischen Untersuchungen ist, wird das *mehrsprachige Gespräch* eingeführt (vgl. Kap. 2). Das Attribut *mehrsprachig* wird – ähnlich wie der Ausdruck *Mehrsprachigkeit* – gemeinhin verwendet, um Sprechern oder sozialen Gemeinschaften die Eigenschaft zuzuschreiben, mehr als eine Sprache verwenden zu können. Hier wird die Überlegung angestellt, ob der Ausdruck *mehrsprachig* nicht auch auf das Ergebnis eines gemeinsamen kollektiven sprachlichen Handelns angewendet werden kann, nämlich auf das Gespräch. Von der Grundannahme ausgehend, dass es zu einer relevanten Veränderung im Gespräch kommt, wenn die in ihm vorkommende mehrsprachige Praxis von mindestens einem Sprecher sprachlich aufgegriffen wird, wird zwischen *mehrsprachigen* und *einsprachigen Gesprächen* unterschieden. Erstere sind Gespräche, in denen Sprecher dem mehrsprachigen Handeln durch explizite sprachliche Bezugnahmen Relevanz für das Gespräch zuweisen, letztere sind entweder Gespräche, deren einzige Verständigungssprache für alle Sprecher ihre Erstsprache darstellt, oder Gespräche, deren einzige Verständigungssprache zwar für einen oder mehrere Sprecher die Zweitsprache darstellt, worin das individuelle mehrsprachige Handeln aber nicht explizit durch ihn oder die anderen Sprecher thematisiert wird (z. B. in Deutsch-als-Fremdsprache-Situationen). Solche Gespräche werden als einsprachig unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher aufgefasst. Die anhand authentischer Gesprächshandlungen entfaltete Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs wird in den empirischen Falluntersuchungen angebracht, um aufzuzeigen, dass skalierte Differenzierungen zwischen eher einsprachigen und eher mehrsprachigen Gesprächen Erkenntnis bringend ist, um mehrsprachige Praxis in Gesprächen differenzierter beschreiben zu können.

Bevor mit der gesprächsanalytischen Betrachtung der mehrsprachigen Praxis in ausgewählten Kolloquiumgesprächen begonnen werden kann, gilt es zunächst, den Untersuchungsgegenstand, die Ausübung von Mehrsprachigkeit, näher zu bestimmen und die Weite des Gegenstandfeldes für das eigene Vorhaben einzugrenzen (Kapitel 1). Das Interesse richtet sich nachfolgend auf die Ausübung von Mehrsprachigkeit in (Gruppen-)Gesprächen.

Im zweiten Kapitel wird die Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* terminologisch entfaltet. Indem Sprecher explizit sprachlich auf die vorkommende mehrsprachige Praxis im Gespräch Bezug nehmen, machen sie diese für das Gespräch relevant und das Gespräch kann als mehrsprachig bezeichnet werden. Die möglichen Formen der sprachlichen Bezugnahmen werden anhand authentischer Gesprächshandlungen aus dem Korpus veranschaulicht (zur tabellarischen Übersicht vgl. Kap. 2.1.3). Auch wird aufgezeigt, welche Formen mehrsprachigen Handelns nicht explizit relevant gemacht werden. Darüber hinaus werden die Erkenntnisgrenzen und der Erkenntnisgewinn der Kategorisierung von Gesprächen als einsprachig und mehrsprachig reflektiert.

Das dritte Kapitel setzt sich mit dem Untersuchungsfeld des Gruppengesprächs, seinen Spezifika und seiner bisherigen Berücksichtigung in der Gesprächsforschung auseinander. Insofern die zu untersuchenden Gespräche eingebunden sind in die Institution Hochschule, ist es angebracht, die grundlegenden Merkmale der hochschulischen Kommunikation im Sinne einer institutionellen Kommunikation herauszustellen. Es folgen die Charakterisierung des Gesprächstyps *Kolloquiumgespräch* sowie grundsätzliche Überlegungen zur erwartbaren mehrsprachigen Praxis an deutschen Hochschulen.

Die Darstellung und Reflexion der geplanten Untersuchungsverfahren schließen die Vorbereitungen für die empirischen Untersuchungen ab (Kapitel 4). Die an das Datenmaterial herangetragenen Fragen sind in Kapitel 4.4 ausformuliert. Die Untersuchungsziele und die potenzielle Reichweite der Ergebnisse werden in Kapitel 4.5 explizit gemacht.

Die Gesprächsanalysen zur mehrsprachigen Praxis in Kolloquiumgesprächen umfassen drei Komplexe, die je unterschiedliche Aspekte der Ausübung von Mehrsprachigkeit fokussieren (Kapitel 6 bis 8). Sie können prinzipiell einzeln und auch unabhängig voneinander rezipiert werden, doch erst zusammengenommen vermitteln sie einen Eindruck von der Vielfalt und Komplexität, die das mehrsprachige Handeln im Kolloquium offenbart. Zu Beginn eines jeden Komplexes werden zunächst die Gesprächsverläufe der herangezogenen Gespräche makroanalytisch vorgestellt. Eine Zusammenführung der Ergebnisse schließt jeweils den entsprechenden Analysekomplex ab.

Die genauen Angaben über das Korpus, der Datenerhebungsverlauf, das Auswahlverfahren der Gespräche und die Datenaufbereitung sind im fünften Kapitel nachzulesen. Die sieben ausgewählten Gespräche haben eine Gesamtdauer von rund 6 Stunden und 15 Minuten. Die Teilnehmerzahlen variieren zwischen vier und 15 Personen, wobei nicht in jedem Gespräch alle Teilnehmer aktiv als Sprecher in Erscheinung treten (Kap. 5.3).

Im sechsten Kapitel wird mit der ersten Untersuchung ein Kolloquiumgespräch hispanistischer Sprachwissenschaftler vorgestellt, das insofern eine Besonderheit im Korpus darstellt, als dass alle Sprecher davon ausgehen können, dass ihre Gesprächspartner zweisprachig sind und mindestens Deutsch und eine iberoromanische Sprache sprechen. Eine weitere Besonderheit ist, dass für alle Sprecher die Beschäftigung mit Sprache zu ihrem beruflichen Alltag gehört. Zu ermitteln ist, wie die Sprecher, die sich verabreden, das Gespräch auf Deutsch zu führen, auf ihren anderssprachigen Forschungsgegenstand – Sprachphänomene im Spanischen und Portugiesischen – Bezug nehmen.

Die Untersuchungen im siebten und achten Kapitel bündeln Kolloquiumgespräche, an denen mehrsprachige Sprecher beteiligt sind, die nicht davon ausgehen können, dass ihre Gesprächspartner ihre Erstsprache verstehen können. Bezugnahmen auf die Erstsprachen sind nicht unmöglich, aber weniger erwartbar als in dem Gespräch unter Hispanisten. Die mehrsprachige Praxis äußert sich zum einen in dem Deutsch-als-Fremdsprache-Handeln ausländischer Gaststudenten und -doktoranden, zum anderen in Form von Bezugnahmen auf das Englische.

In Kapitel sieben werden drei mehrsprachige Gespräche betrachtet, in denen die Sprecher Englisch neben Deutsch als zweite gesprächsrelevante Sprache einbringen. Für alle Gesprächsteilnehmer ist Englisch keine natürlich erworbene Sprache, sondern gesteuert erworbene Fremdsprache. Für verschiedene Wissenschaftsdisziplinen gilt das Englische gegenwärtig als die dominierende internationale Publikationssprache (vgl. Kap. 7.4). Die Analysen im siebten Kapitel sollen Aufschluss darüber geben, welcher Status und welcher Zweck dem Englischen speziell in mündlichen Hochschulgesprächen zukommen kann.

In drei weiteren Kolloquiumgesprächen, die im achten Kapitel untersucht werden, wird die mehrsprachige Praxis – das Handeln in der Fremdsprache Deutsch zweier chinesischer Studenten beziehungsweise eines koreanischen Doktoranden – nicht oder nur marginal für das Gespräch relevant gemacht. Die Gespräche sind damit tendenziell als einsprachig unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher zu beschreiben. Hier wird der Frage nachgegangen, ob die Mehrsprachigkeit der Sprecher auch ohne explizite Relevanz einen latenten Einfluss auf das Gespräch haben kann. Zunächst werden zwei Gespräche der Wirtschaftswissenschaften in ihrer institutionellen Prägung als Prüfungsgespräche betrachtet. Im Anschluss wird eines der Prüfungskolloquien und ein Gespräch eines kulturwissenschaftlichen Kolloquiums als Fachgespräche analysiert hinsichtlich der Frage, wie Sprecher in Sprachkontaktsituationen als Experten ihres Faches behandelt werden. Damit wird mehrsprachige Praxis als soziale Praxis ernst genommen und auch der sprachliche Umgang analytisch berücksichtigt, den die Sprecher in Bezug auf das mehrsprachige Handeln und die mehrsprachigen Sprecher offenbaren. Ein Exkurs geht der Frage nach, ob das spezifische Handeln einzelner Sprecher als *(inter)kulturelles Handeln* (Redder/Rehbein 1987b) beschrieben werden kann.

Da ich davon ausgehe, dass Gespräche, in denen Mehrsprachigkeit praktiziert wird, immer auch das Potenzial umfassen, Gespräche des Sprachenlernens zu sein, werden zum Abschluss der empirischen Untersuchungen die vorgestellten mehrsprachigen Praktiken des Korpus speziell als potenzielle Sprachlernsequenzen betrachtet. Im neunten Kapitel werden die im Korpus vorfindbaren sprachdidaktischen Alltagshandlungen zusammengetragen und das Potenzial des mehrsprachigen Gesprächs als didaktische Kategorie reflektiert.

Das zehnte Kapitel fasst die Ergebnisse der Untersuchungen zur mehrsprachigen Praxis in Hochschulkolloquien zusammen und gibt einen Ausblick auf Anknüpfungsmöglichkeiten für die weitere Erforschung des mehrsprachigen Handelns in Gruppengesprächen.

**Teil I:**  
**Mehrsprachige Praxis und das mehrsprachige Gespräch**

## 1. Ausübung von Mehrsprachigkeit: Die Weite des Gegenstandfeldes

Mehrsprachigkeit und damit mehrsprachige Situationen sind Sprachalltag in Deutschland. Diese Aussage ist so trivial wie komplex. Das Wort *Mehrsprachigkeit* legt zunächst nahe, dass es um ›mehr als eine Sprache‹ geht; sei es, dass ein Mensch mehr als eine Sprache spricht (individuelle Mehrsprachigkeit) oder dass in einer Region oder einer Gesellschaft mehr als eine Sprache vorherrscht (kollektive Mehrsprachigkeit). Es dient traditionell der Deskription von Individuen oder Kollektiven.

Der Begriff *Sprache* bezieht sich in der Forschung zur Mehrsprachigkeit dabei überwiegend auf natürliche Einzelsprachen (äußere Mehrsprachigkeit). Die Zuschreibung eines sprachlichen Systems als Einzelsprache ist an sich bereits ein Komplex aus historischen, sprachinternen und -externen Faktoren. Komplexer erscheint der Gegenstand Mehrsprachigkeit noch, wenn berücksichtigt wird, dass jede Einzelsprache i. d. R. ein System von Varietäten, Registern und Domänen umfasst. Jede Sprache ist in dieser Hinsicht ein System innerer Mehrsprachigkeit und einsprachige Sprecher darin kaum vorstellbar, insofern mindestens eine „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979) anzunehmen ist.

Sprachkontakt, z. B. durch Migration, Handel (von Gütern und Wissen) oder Eroberung, prägen weltweit den Sprachalltag. Und die technischen Möglichkeiten globaler Kommunikation machen heute potenziell jede Sprache jederzeit nahezu weltweit verfügbar, sofern es Sprecher gibt, die über diese Wege ihre Sprache anderen mitteilen können und Sprecher, die sie teilen wollen. Regelmäßig wird betont, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung mehrsprachig (im Sinne einer äußeren Mehrsprachigkeit) ist oder in mehrsprachigen Regionen lebt. Die Schätzungen reichen von „in den 80er Jahren [...] über 60 %“ (Lüdi 1996:234a) bis „über 70 Prozent“ (Oksaar 2003:27).

Dennoch gilt Deutschland in öffentlichen Bereichen als einsprachig, obwohl anzunehmen ist, dass mehrere Millionen Menschen in Deutschland mehrsprachig sind (vgl. Dietrich 2004:309). Genaue Zahlen sind schwierig und nur annähernd zu bestimmen. Dietrich nennt für das Jahr 2000 „rund fünf Millionen Menschen nicht-deutscher Herkunftssprache“ (ebd.). Die tatsächliche Anzahl der Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher bzw. Zweisprachigen wird noch größer sein.<sup>1</sup> Nach Angaben des Bundesministeriums des Innern 2008 sind rund 2,7 Millionen Sprecher für die in Deutschland anerkannten Regional- und Minderheitensprachen Dänisch, Friesisch, Niederdeutsch, Romanes und Sorbisch anzunehmen (vgl. BMI 2008). Ein Großteil davon dürfte zweisprachig sein und hinzu kommende Zuwanderersprachen und weitere Grenzsprachen sind in dieser Zahl nicht berücksichtigt. Gießhaber schätzt 2005 allein die türkischsprachige Gemeinschaft in der Bundesrepublik auf sechs Millionen (vgl. Gießhaber 2005:77).

Mehrsprachigkeit gehört zum Sprachalltag in Deutschland. Dies ist einsichtig, wenn man Mehrsprachigkeit nicht als Bezeichnung von *Zuständen* (Gippert 2010b)<sup>2</sup> wahrnimmt, sondern als Beschreibung von *Sprachpraxis*, d. h. von sprachlichem Handeln.

---

<sup>1</sup> Im Jahr 2010 lebten nach den Ergebnissen des Mikrozensus insgesamt 15,7 Millionen Menschen „mit Migrationshintergrund im engeren Sinn“ in Deutschland (vgl. DESTATIS 2011:7). Davon sind 8,6 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund und 7,1 Millionen Ausländer. Das ergibt 19,3 % der Gesamtbevölkerung in Deutschland (81,7 Millionen), für die in der eigenen oder Vorgängergeneration ein zweisprachiger Hintergrund oder eine nicht-deutsche Herkunftssprache angenommen werden kann. Dazu kommen Deutsche ohne Migrationshintergrund, die aus unterschiedlichen Gründen mehrsprachig sind (vgl. Müller et al. 2007:9).

<sup>2</sup> *Multilingualismus* definiert Gippert als „Bez. für den Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der täglichen Kommunikation mehrerer unterschiedl. Spr.n bedienen“ (Gippert 2010b:445). Bemerkenswert, dass sich nach wie vor eine statische Begriffsauffassung hält. Els Oksaar kritisierte bereits 1980: „Spracherwerb und Sprachverwendung, handele es sich um eine

Diese mehrsprachige Sprachpraxis basiert auf der Voraussetzung, dass Sprecher fähig sind, auf mehr als eine Sprache in der gegebenen Kommunikationssituation zurückzugreifen, und ist zum Beispiel dann erkennbar, wenn in der Kommunikationssituation mehr als eine Sprache angebracht wird. Damit folge ich jenen weiten Begriffsauffassungen, die interaktional und handlungsorientiert sind (vgl. Oksaar 2003; vgl. Lüdi 1996a).

„Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ (Oksaar 2003:31).<sup>3</sup>

Mehrsprachigkeit umfasst in diesem Verständnis Zweisprachigkeit, aber auch Drei-, Viersprachigkeit usw. Zugleich ist in diesem Sinne die Grenze zwischen Fremd- und Zweitsprache fließend. In der Forschung werden letztere z. T. sogar synonym verstanden, insofern beide Begriffe in der Erwerbsfolge zeitlich nach dem monolingualen Erstspracherwerb bzw. in Abgrenzung zum bilingualen Erstspracherwerb<sup>4</sup> angesiedelt sind (vgl. u. a. Oksaar 2003:15). Ich werde den Begriff Zweitsprache ebenfalls verwenden, um die Erwerbsfolge „nach Erstsprache“ zu betonen. Die Zweitsprache muss jedoch nicht tatsächlich als zweite Sprache erworben worden sein, denkbar ist auch der Erwerb als dritte oder vierte Sprache. Ich beschränke Zweitsprache hingegen nicht ausschließlich auf ungesteuerten Spracherwerb, wie es beispielsweise gelegentlich in der Unterscheidung von *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) und *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) vorgenommen wird.<sup>5</sup>

Auch umfasst diese Begriffsbestimmung sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit, die ebenfalls nicht scharf voneinander zu trennen sind. In der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich allerdings auf äußere Mehrsprachigkeit, das heißt die Fähigkeit, mehrere Einzelsprachen zu verwenden.

Ich beschränke Mehrsprachigkeit zudem nicht auf eine ausgewogene oder mit dem Erstspracherwerb angeeignete Mehrsprachigkeit, sondern lasse jedes zielgerichtete Handeln in mehr als einer Sprache als mehrsprachig zu. Das gesamte Spektrum zwischen „reden in einer Fremdsprache“ und „reden in einer ausgewogenen Zweitsprache“ ist in diesem Sinne unter mehrsprachiger Praxis zu subsumieren.

„Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprechern [...]“ (Lüdi 1996a:234).

---

oder mehrere Sprachen, ist ein Prozess und kein Zustand. Immer noch werden aber Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsprobleme untersucht, als ob sie statisch seien – dies geht sowohl aus den methodischen Ansätzen als auch aus der Tatsache hervor, dass es in diesem Bereich so wenig Langzeitstudien gibt.“ (Oksaar 1980:44)

<sup>3</sup> Vgl. auch schon Oksaar 1980: „Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Fällen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist.“ (Oksaar 1980:43). Die Bestimmung der Formulierung „ohne weiteres“ ist sicher eine relative.

<sup>4</sup> *Bilingualer Erstspracherwerb* wird hier synonym zu *simultaner Mehrsprachigkeit* (Müller et al. 2007) verstanden, also als der natürliche, zeitgleiche – nicht sukzessive – Erwerb zweier Einzelsprachen im Kleinkind- bzw. Vorschulalter.

<sup>5</sup> So bei Ahrenholz 2008: „Den Erwerb einer zweiten, dritten, ... Sprache in und durch alltägliche Kommunikation ohne expliziten Sprachunterricht bezeichnet man als Zweitspracherwerb.“ (Ahrenholz 2008:64).

Wichtig ist hier die betonte Unabhängigkeit der Begriffsbestimmung einerseits von dem Zeitpunkt des Gebrauchs (der Erwerb der Sprachen muss somit nicht frühkindlich sein) sowie andererseits von einer ausgewogenen Sprachkompetenz in beiden/allen gebrauchten Sprachen. Eine ausgewogene Mehrsprachigkeit (auch: Gleichsprachigkeit), nach Bloomfield 1933 ein Bilingualismus als „native-like control of two languages“ (Bloomfield 1970<sup>1933</sup>:56), ist „als idealtypisch anzusehen“ (Oksaar 2003:31) und im Sprachalltag nur schwer feststellbar.<sup>6 7</sup>

Dies ist die Forscherperspektive. Für die Untersuchungen zu berücksichtigen ist stets auch die Binnenperspektive der an den Gesprächen Beteiligten. Die Frage, ob eine Person mehrsprachig ist bzw. ob die Sprachpraxis mehrsprachig geprägt ist, kann bei Beobachtern und Beteiligten zu je unterschiedlichen Antworten führen.<sup>8</sup> Ausschlaggebend für die Entscheidung, was in einer Interaktion als mehrsprachig zu identifizieren sei (sei es im Sinne des Einflusses mehrerer Einzelsprachen, mehrerer Varietäten oder im Sinne von Sprachmischung), ist somit nicht allein die Perspektive der Analysierenden, sondern auch die Position der Sprecher darüber, wie etwas in der Interaktion als Sprache (Einzelsprache, Varietät, Sprachmischung) behandelt wird. Letztere kann z. B. in explizit metasprachlichen Aussagen der Gesprächsteilnehmer zum Ausdruck kommen, in dem, was man als *Sprachbewusstheit* (Januschek/Paprotté/Rohde 1981) bezeichnen kann.<sup>9</sup>

Unter diesen Voraussetzungen sind Kommunikationssituationen unter mehrsprachigen Sprechern in Deutschland täglich erwartbar: von den unterschiedlichen Sprachen, die in den Pausen auf den Schulhöfen genutzt werden, über den Plausch in der Nachbarschaft bis hin zur Kommunikation in Behörden, Ämtern oder Medien. Zweisprachige untereinander nutzen eine Sprache, zwei Sprachen oder eine dritte; Einsprachige treten mit Zweisprachigen ins Gespräch; Zwei- und Einsprachige rezipieren und zitieren weitere, für sie fremde Sprachen usw. Die Schwierigkeit besteht darin, diese vielfältige Sprachpraxis handhabbar für eine Analyse zu machen.

---

<sup>6</sup> Bloomfields Definition wird oft als Beispiel einer engen Begriffsauffassung von Bilingualismus zitiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bloomfield eine linguistische Einführung verfasste, die zunächst einen allgemein Überblick über das Phänomen gibt und keine Phänomene im Detail beschreibt. Bloomfield grenzt den *bilingual* (Zweisprachigen) vom *foreign speaker* (Fremdsprachigen) ab und ist sich bewusst, dass die Unterscheidung relativ ist (vgl. Bloomfield 1970<sup>1933</sup>:56). Der Fremdsprachige könne zum Zweisprachigen werden, Bloomfield sieht Bilingualismus jedoch vor allem durch frühkindlichen Erwerb zweier Sprachen gegeben.

<sup>7</sup> Wichtig ist mir, tatsächlich von Mehrsprachigkeit zu sprechen, da durch die Mehrsprachigkeit der Sprecher und die fachrelevanten Sprachen (hier in der Regel Deutsch und Englisch) stets mehr als zwei Sprachen potenziell in der Situation relevant gemacht werden können. Es ist mehr als Zweisprachigkeit, auch wenn in der konkreten Situation selten mehr als zwei relevant sind (aber möglich sind und vorkommen, z. B. deutsche Reflexionen über Spanisch und Portugiesisch).

<sup>8</sup> Ein Proband des Korpus beantwortet beispielsweise die mittels Fragebogen gestellte Frage „Welche Sprachen sprichst du?“ schriftlich auf Deutsch mit „Spanisch/ Englisch.“ – Deutsch wird nicht genannt, obwohl die Arbeitssprache in seiner Umgebung Deutsch ist und er aktiv an den ausgezeichneten Gesprächen teilnimmt. Sein Sprachalltag ist damit mehrsprachig. Die mündliche (auf Deutsch gestellte) Nachfrage, ob er sich selbst als mehrsprachig bezeichne, lehnte er strikt ab.

<sup>9</sup> Für die Entscheidung, ob eine sprachliche Handlung durch mehr als eine Sprache charakterisiert ist, ist dabei nicht unerheblich, wann die Sprachbewusstheit der Sprecher zum Ausdruck kommt: Es wird angenommen, dass es einen Unterschied macht, wenn ein Sprecher sich die mehrsprachig erscheinende Situation a) im Gespräch bewusst macht und z. B. metasprachlich reflektiert, b) im Gespräch nicht bewusst macht und sich ggf. erst in der nach dem Gespräch erfolgten Auseinandersetzung bewusst macht. Wie sind in den jeweiligen Fällen die im Gespräch angewendeten Sprachhandlungen zu beurteilen? Kann überhaupt von Mehrsprachigkeit die Rede sein, wenn sich die Sprecher des Changerens zwischen unterschiedlichen Sprachen nicht oder kaum bewusst sind?

Zur Veranschaulichung sei eine Gesprächssequenz des hier verwendeten Korpus gegeben. Die Sequenz kann als Beispiel für die Ausübung von Mehrsprachigkeit dienen. Die Sprecher sind mehrsprachig und es werden mehrere Sprachen (Deutsch, Spanisch, Englisch) verwendet. Der Doktorand Pablo, der Doktorand Marco, die Doktorin Anita Schneider sowie die Gäste Adela und Miguel teilen Spanisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, die übrigen Beteiligten teilen Deutsch als Erstsprache und (mit Ausnahme von teilBe) Spanisch als Zweitsprache. Der Auszug entstammt dem Gespräch A (vgl. Kap. 5.3.1). Pablo zeigt den Gesprächsteilnehmern ein Standbild aus einer Filmsequenz auf dem Monitor seines Laptops, welcher auf dem Tisch steht, um den die Gesprächsteilnehmer sitzen. Zu sehen ist, vor einem Auto auf der Straße liegend, eine mit einem weißen Laken abgedeckte Leiche. Pablo fehlt das deutsche Wort für das abdeckende Tuch und er äußert eine Wortnachfrage (Hilfsappell): *wie sagt man?* Das erste von Adela vorgeschlagene Wort *Hemd* übernimmt Pablo zunächst, lehnt es dann aber ab. Auf den zweiten Wortvorschlag *Auto* von Marco geht er nicht ein. Stattdessen wechselt er ins Spanische und definiert das Abgebildete als *sábana*. *Oeeer mmm=m=manta*. Professor Peter Müller (Doz. Peter M.), Doktorin Anita Schneider und die Doktorandin Tanja akzeptieren den Ausdruck, indem sie Verständnisbekundigungen äußern. Der Ausdruck wird von Doz. Peter M. mit *Decke* übersetzt und von Adela durch eine Wiederholung bestätigt. Während Pablo mit seinen Erläuterungen zum Bild fortfährt, liefert Tanja an Adela in einer Parallelsequenz die Übersetzungen *Laken* und *Betttuch* nach.

**Auszug (1), Gespräch A: („sábana o manta“)<sup>10</sup>**

	[51:41.0]
	laut
Pablo [v]	• Ah=(h)! Hier iss((1,5s)) dieseee weißeee ••• wie sagt
Marco [v]	(de) Auto?
teilBe [nv]	((schnauft lachend))
	[2]
	..
Pablo [v]	man? Hemd, no nich <u>Hemd!</u> äähm̄m̄m̄
Pablo [ger]	Nein
Doz. Karin S. [v]	Was ist das denn?
Adela [v]	<u>Hemd!</u> Oder was?

<sup>10</sup> Die hier im Einzelnen verwendeten Transkriptionsnotationen sind auf Seite 401 erläutert. Alle Aufnahmen liegen mir vor. Für die Unterstützung bei der Transkription der spanischen Passagen danke ich Herrn Hector Canal. Alle Vor- und Zunamen sind anonymisiert und entsprechen nicht den tatsächlichen Namen der Sprecher. Die Studenten und Doktoranden duzen sich und werden teilweise auch von den Dozenten geduzt, insofern werden für sie Vornamen verwendet. Die Dozenten werden von den Studenten in manchen Gesprächen gesiezt, in manchen geduzt; auch untereinander ist die Anrede zwischen den Dozenten unterschiedlich vertraut. Daher werden an Dozenten Vor- und Zunamen vergeben, die nachfolgend mit dem Kürzel „Doz.“ (Dozent) plus Vorname und Initialen des Nachnamens abgekürzt werden. Damit ist die Kennzeichnung unabhängig davon, ob die DozentInnen geduzt oder gesiezt und mit Vor- oder mit Nachnamen angeredet werden.

[3]

Pablo [v]		sábana.
Pablo [ger]		Bettlaken
Marco [v]	Auto?	
Adela [v]	Nee ich seh gar nicht gut hie(h)erha! So!	

[4]

Pablo [v]	Oeeer mmm =m= <u>manta!</u>	sobre el cuerpo.
Pablo [ger]	Decke	über dem Körper
Pablo [Kommentar]	<i>für: Oder / o</i>	
Doz. Peter M. [v]		Ah!
Doz. Karin S. [v]	Aah! Ja.	
Doz. Anita S. [v]	Ah ein (eee) (nee is klar)	Ja
Adela [v]	Ah!	

[5]

Pablo [v]		Un
Doz. Peter M. [v]	hm̃	
Doz. Karin S. [v]	Ja ja.	
Tanja [v]	Aha!	Wo man das schon erahnen kann.
teilBe [nv]		<i>((atmet aus))</i>

[6]

	[52:02.0]	
Pablo [v]	O sea was	Das ist <u>wichtig!</u> Dass • er macht
Pablo [ger]	Das heißt	
Doz. Peter M. [v]	Decke!	
Adela [v]	Eine Decke. Ja.	

[7]

	[52:08.0]	
		leise
Pablo [v]	einnn	• • Zoom- <u>out!</u> (diese). Unnn unn diesss
Doz. Karin S. [v]		hm̃!
Doz. Anita S. [v]	hm̃!	
Adela [v]	((unverst.)) (hm)	

[8]

		leise, undeutlich
Pablo [v]	diese Körperaaaa • • kommt hier einen Zentrum von Ka/ (ros)	
Doz. Anita S. [v]		hm̃
Tanja [v]		(Laken)
Adela [v]	((unverst.))	

[9]

		[52:19.0]
		lauter
Pablo [v]	o (sea). • Das/	Aber in anderen • • gib es <u>nich!</u>
Pablo [ger]	das heißt	
Marco [v]		hm̄m̄
Tanja [v]	Bettuch.	
Adela [v]		• Wettuch? • • M=hm̄.

[10]

		[52:23.3]
	leise	
Pablo [v]	o sea gibt keine Bewegung!	
Pablo [ger]	das heißt	
Pablo [Kommentar]		((drückt Tasten auf Tastatur, 4s))

Wie und unter welchen Fragestellungen lässt sich diese Praxis näher beschreiben? Es könnte darum gehen, anhand authentischer Daten festzustellen, welchen Sprachstand die Sprecher in den jeweils verwendeten Sprachen aufweisen oder darum, das hier verwendete Deutsch als Zweitsprache im Sinne einer Lernervarietät zu beschreiben. (Man könnte also festhalten, dass die Wortnachfrage *wie sagt man?* im vorliegenden Auszug auf eine Wortschatzlücke im mentalen Lexikon von Pablo hindeutet, dass er die spanische Gesprächspartikel *o sea* im Sinne von *das heißt* oder *also* in seine deutschsprachigen Äußerungen integriert, dass er teilweise Nasale, Frikative und Vokale auffällig dehnt und einen Nebensatz mit Verbzweitstellung gebraucht usw.)<sup>11</sup> Anschließend könnte gefragt werden, welchen Einfluss der Zeitpunkt und die Art des Zweitspracherwerbs auf die Lernervarietät haben. Es könnte darum gehen, so genannte Trigger zu identifizieren, die einen Sprachwechsel motivieren (hier sind es vielleicht die unbefriedigenden Wortvorschläge *Hemd* und *Auto*, die Pablo veranlassen, die spanischen Wörter *sábana* und *manta* zu verwenden), sowie die Elemente zu erfassen, die von einer Sprache in die andere transferiert werden. (Pablo transferiert aus dem Spanischen Einzellexeme wie *no*, *sábana* und *manta*, eine Präpositionalphrase *sobre el cuerpo* und die Gesprächspartikel *o sea*. Zusätzlich verwendet er den englischen Fachausdruck der Filmanalyse *Zoom-out*, der auch im Deutschen verwendet wird.)<sup>12</sup> Auch könnten Sprachhandlungen dahingehend untersucht werden, wie sie eingesetzt werden, um bestimmte Probleme zu lösen (z. B. Wortnachfrage und Wortvorschläge bei einer lexikalischen Lücke) oder um das Sprachenlernen zu unterstützen, ggf. sogar eine gesteuerte Sprachlernsituation zu konstituieren (z. B. liefert Tanja an Adela – und nur an

<sup>11</sup> Es ist einsichtig, dass uns eine derartige Momentbeschreibung nur wenige Aufschlüsse für den gesamten Erwerbsprozess eines Sprechers gibt. Auch ist erst unter Rückbezug weiterer Daten und anderer Forschungsergebnisse eine Aussage darüber zu machen, ob der Sprecher typische Prozesse des DaZ-Erwerbs von Lernern mit Spanisch als Erstsprache aufweist oder ob hier auch individuelle Züge vorliegen, sozusagen ein „Idiolekt des Lerners“ (Oksaar 2003:95).

<sup>12</sup> Schwierig ist die Äußerung *diese Körperaaaa • • kommt hier einen Zentrum von Kal/ros* zu interpretieren. Mit *Kal/ros* könnte das deutsche Wort *Karos* (Genitiv Singular von *Karo*), sinnverwandt mit (*Bild*)*Rahmen*, gemeint sein, welches Pablo im übrigen Gesprächsverlauf benutzt. Denkbar ist auch, dass hier das spanische Wort *carro* mit der nachfolgenden Partikel *o sea* verschmilzt oder gar das englische Wort *car* gebraucht wird, da der tote Körper im Bild vor einem Auto liegend dargestellt ist. In jedem Falle ist ein Zögerungssignal bemerkbar, das auf eine Unsicherheit in der Wortwahl hindeutet.

sie – das fehlende Wort *Laken* bzw. *Bettuch* nach<sup>13</sup>). Über das Sprachmaterial hinaus könnten die Sprachdaten in Bezug zu außersprachlichen Sozialfaktoren wie Alter (durchgehend erwachsene Sprecher über 25 Jahre), Geschlecht (Verteilung der Sprachverwendung auf männliche und weibliche Sprecher), Ausbildung (alle Sprecher haben eine Hochschulausbildung) usw. gesetzt werden, gemäß der klassischen Fragestellung: „Wann und zu welchem Zweck spricht (oder schreibt) wer welche Sprache (oder welche Sprachvarietät) mit wem (an wen)?“ (Fishman 1975:15)

Das Beispiel soll andeuten, wie vielfältig die Fragestellungen sind, die mehrsprachige Praxis aufwirft und dass diese Fragen unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen. Mehrsprachigkeit erscheint als ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand. Nicht nur Sprachwissenschaften widmen sich ihr, ursprüngliche und heutige Forschungsfragen kommen aus Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken, Kultur- und Kommunikationswissenschaft. Die Mehrsprachigkeitsforschung schlechthin gibt es nicht, auch wenn der Begriff häufig so gebraucht wird und auch hier zuweilen verwendet wird.

Anhand des Beispiels einer mehrsprachigen Praxis wird zugleich deutlich, dass auch innerhalb der Sprachwissenschaft unterschiedliche Teildisziplinen beteiligt sind, Fragestellungen zur Ausübung von Mehrsprachigkeit zu beantworten: Sprachstandsfor-

schung, Spracherwerbsforschung, Kognitive Linguistik, Kontaktlinguistik, Pragmalinguistik, (Fremd-)Sprachdidaktik, Soziolinguistik uvm. Die Sprachkontaktforschung (Kontaktlinguistik) einerseits fokussiert die miteinander in Kontakt gebrachten Sprachen. *Sprachkontakt* als „wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehr Sprachen“ (Riehl 2009:11) wird häufig von *Mehrsprachigkeit* abgegrenzt, basiert jedoch auf dieser (vgl. ebd.:11). Als Wegbereiter der Sprachkontaktforschung der 1950er Jahre sind u. a. Einar Haugen und Uriel Weinreich mit ihren Arbeiten zu *bilingualism* zu nennen, welche systematisch und terminologisch den Gegenstand Sprachkontakt für die Linguistik aufbereiteten.<sup>14</sup> Ein wichtiger Gegenstand der Erforschung von Sprachkontaktsituationen seit dieser Zeit sind Transferprozesse<sup>15</sup> und deren Ergebnisse, das heißt die einseitigen oder wechselseitigen Einflüsse lexikalisch-semantischer, phonetisch-phonologischer und morpho-syntaktischer Elemente zwischen zwei Sprachen (in jüngerer Zeit z. B. in Form von Sprachportraits einzelner Sprecher, vgl. Lattey/Tracy 2005). Dabei scheint sich in der Forschung aktuell ein verstärktes Interesse an Sprachmischungen in der Ausübung von Mehrsprachigkeit abzuzeichnen, obwohl Sprachmischungen („sprachliches Grenzgängertum“ Gogolin 1998; „sprachliche Hybridisierung“ Erfurt 2003b; „hybridisiertes Alltagsdeutsch“ Földes 2005) weiterhin – vor allem im schulischen Bereich – weitestgehend als tabuisiert und unerwünscht beobachtet werden (vgl. Belke 2003:7; vgl. Gogolin 1998:77).

---

<sup>13</sup> Interessanterweise verbleiben drei deutsche Wörter (*Decke*, *Laken*, *Bettuch*) und zwei spanische Wörter (*sábana*, *manta*), um den abgebildeten Gegenstand zu bezeichnen. Die Gruppe legt sich nicht auf eines fest. Was sagt dies über den semantischen Gebrauch und die Beziehung zwischen Begriff und Ausdruck aus?

<sup>14</sup> Eine Einschätzung zur Bedeutung beider Forscher für die Sprachkontaktforschung gibt Clyne 2004. Interessant ist neben der terminologischen Aufarbeitung vor allem sein Blick auf die Vorarbeiten aus dem 19. Jahrhundert (z. B. von Johannes Schmidt und Hugo Schuchardt). Clyne sieht in den Arbeiten Haugens und Weinreichs den Beginn der (amerikanischen) Soziolinguistik.

<sup>15</sup> Die Terminologie *Transfer*, *Interferenz*, *Transferenz* ist nicht einheitlich. Teilweise wird *Interferenz* als Oberbegriff gebraucht (Weinreich), teilweise *Transfer*, der sich in positiven Transfer (*facilitation*) und negativen Transfer (*interference*) aufspalte (vgl. Gass 1996; vgl. Oksaar 2003:131). Oksaar lehnt eine solche Dichotomie ab (vgl. Oksaar 2003:100 u. 131), da sie – im Sinne der Kontrastivhypothese – Normabweichungen als Fehler voraussetze. Oksaar verwendet Weinreichs Interferenzbegriff als (nicht wertenden) Oberbegriff für das, was ich hier allgemein als Transferprozesse bezeichne.

Mehrsprachigkeitsforschung erscheint andererseits häufig als Bilingualismusforschung. *Bilingualismus* (oder *Zweisprachigkeit*) wird teilweise synonym oder als Unterbegriff zu *Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualismus* gebraucht (siehe Oksaar 2003; Lüdi 1996a), teilweise auch als übergeordneter Begriff, welcher *Mehrsprachigkeit/Multilingualismus* zu einem untergeordneten „Sonderfall des B. [Bilingualismus, K.W.]“ (Gippert 2010a:105) erklärt. Nach Grommes/Walter 2008 lag in den ersten Jahrzehnten der Zweitspracherwerbsforschung der Fokus auf dem frühen Zweitspracherwerb (vgl. Grommes/Walter 2008:3). Kognitive Prozesse fortgeschrittener Lerner rückten im Bereich des ungesteuerten Spracherwerbs erst in den späten 1970er Jahren und frühen 1980er Jahren in das Forschungsinteresse.<sup>16</sup>

Die Zweitspracherwerbsforschung zum ungesteuerten kindlichen bilingualen Erstspracherwerb (in Auswahl: Müller et al. 2007; Bialystok 1991; Houwer 2009, Garlin 2008) erfährt ihrerseits unterschiedlichste Ausrichtungen und fußt auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen. Kognitionslinguistische Forschungen richten sich etwa auf Fragen des mentalen Erwerbs und der mentalen Verarbeitung und Organisation von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Dabei wird gegenwärtig die Auffassung eines „doppelten Monolingualismus“, d. h. die Vorstellung einer vollständig getrennten Verarbeitung und Speicherung der einzelnen Sprachen, wie sie ältere Forschungen vertreten, aufgegeben zugunsten eines Konzeptes eines gesamtheitlichen Sprachsystems (vgl. Gogolin 1998; vgl. Lüdi 1996a). Im Bereich der späten bzw. erwachsenen Zweisprachigen kommen u. a. Fragestellungen nach Sprachkonflikten, Sprachwechsel, Spracherhalt bzw. Sprachverlust der Erstsprache hinzu (vgl. Poel 1996:374).<sup>17</sup>

Der Beginn der Zweitspracherwerbsforschung als eigenständige Disziplin in der BRD geht einher mit der Erforschung des Sprachverhaltens in Migrationszusammenhängen seit den 1970er Jahren (vgl. Ahrenholz 2008:68). Konzentrierte sich diese Forschung bis in die 1980er und 1990er Jahre auf Übergangs- oder Lernervarietäten von Arbeitsmigranten der ersten Generation, die ab 1955 bis in die 1970er Jahre hinein aus verschiedenen Ländern angeworben wurden (vgl. Ahrenholz 2008; vgl. Erfurt 2003b; vgl. Lüdi 1996b), – der problematische Ausdruck „Gastarbeiterdeutsch“ fand in dieser Zeit Eingang in die Umgangssprache – steht heute vor allem das Sprachverhalten der zweiten und dritten Generation im Interesse der Forschung (z. B. bei Kallmeyer/Keim 2003; Auer/Dirim 2003; Keim 2007). Bislang wenig beachtet wurde das mehrsprachige Sprachverhalten von hochqualifizierten Migranten (in Fällen so genannter Elitenmigration), wie die Beiträge bei Erfurt/Amelina 2008 zeigen.

Neben Fragestellungen der Sprachkontakt- und Bilingualismusforschung werden in der Soziolinguistik außersprachliche Einflussfaktoren für die Ausübung von Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Die soziolinguistische Forschung ist besonders in ihrer inter-

---

<sup>16</sup> Im Bereich der gesteuerten Sprachvermittlung beobachten die Autoren ebenfalls eine Fokussierung auf den frühen Zweitspracherwerb, das heißt auf Anfänger des Lernprozesses, bis in die 1990er Jahre hinein.

<sup>17</sup> Nach Klein 2000 liegen zur Jahrhundertwende vergleichsweise wenige Untersuchungen zum Zweitspracherwerb im sozialen Kontext vor (Klein 2000:557). Eine der umfangreichsten im Bereich der erwachsenen Sprachlerner stellt das Projekt „Second language acquisition of adults immigrants“ dar, das zwischen 1982 und 1988 durchgeführt wurde (vgl. Perdue 1993). Sechs Forschergruppen in fünf europäischen Ländern begleiteten 40 Sprachlerner (erwachsene Arbeiter) in vier- bis sechswöchigen Intervallen über zweieinhalb Jahre mit Hilfe von Ton- und Videoaufnahmen, beginnend in ihrem Lernprozess unmittelbar nach Ankunft in ihrem neuen Aufenthaltsland. In Perdue 1993 wird der Spracherwerb von 26 Lernern longitudinal und unter Berücksichtigung von Quell- und Zielsprache dokumentiert und in Bezug zu einer Vergleichsgruppe gesetzt, die nur dreimaligen Kontakt mit dem Projekt erfuhr. Allen 40 Lernern gelingt durch den ungesteuerten Erwerb der Ausbau einer Basisvarietät (*basic variety*, vgl. Klein 2000; Klein/Perdue 1997).

aktionalen Ausprägung an Vorgängen mehrsprachiger Sprachpraxis interessiert.<sup>18</sup> Grundlagen wurden hier in den Methoden der *Konversationsanalyse* (*conversational analysis*, v. a. Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson) bzw. in der *ethnomethodologischen Konversationsanalyse* nach Harold Garfinkel sowie in der *ethnographischen Konversationsanalyse* (*ethnography of communication* als Teildisziplin der Anthropologie, vor allem durch Dell H. Hymes und John Gumperz) geschaffen (vgl. Dittmar 1997:23f.). Einflussreich Disziplinen übergreifend, einflussreich aber vor allem für die interaktionale Soziolinguistik zeigten sich namentlich die Arbeiten John Gumperz'. Sein in den 1950er und 1960er Jahren entwickeltes Konzept der *Kontextualisierung* (*contextualization*) umfasst die Aktivitäten der Sprecher, verbale und non-verbale Elemente (analysierbar über *Kontextualisierungshinweise* oder *contextualization cues*; erstmals Cook-Gumperz/Gumperz 1976; Gumperz 1992) in Kontext zu setzen und diesen damit überhaupt erst zu konstituieren. *Missverständnisse* (*misunderstandings*) zwischen den Sprechern sind in diesem Verständnis in nicht miteinander geteilten *cues* begründet und können über diese analysiert werden (weitergeführt bei Hinnenkamp 1998). Die Kontextualisierungsprozesse sind Teil grundlegender *Diskursstrategien* (*discourse strategies*; u. a. Gumperz 1982; Gumperz 1975; Gumperz 1992), ein Ansatz, der in Deutschland u. a. bei Hinnenkamp 1989, Auer/di Luzio 1992 und Günther 1993 rezipiert wurde. Durch die Ethnographie geprägt sind beispielsweise Arbeiten, die in dem abgeschlossenen Projekt „Kommunikative soziale Stilistik“ des IDS Mannheim unter der Leitung von Werner Kallmeyer entstanden sind (vgl. Kallmeyer/Keim 2003, siehe dazu Keim 2007).

Hier geht die linguistische Forschung in eine gesprächsanalytische über. Die Gesprochene-Sprache-Forschung in Deutschland ist teilweise durch Ethnographie und (ethnomethodologische) Konversationsanalyse geprägt, erfährt aber auch sehr spezifische Weiterentwicklungen zu einer Funktionalen Pragmatik (begründet durch Konrad Ehlich und Jochen Rehbein), zu Dialoganalyse und -grammatik (u. a. bei Hundsnurscher) und Kritischer Diskursanalyse (je spezifisch u. a. bei Siegfried Jäger oder Ruth Wodak). Hausendorf sieht die Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum Ende des 20. Jahrhunderts jedoch „weniger ‚schulen‘orientiert als vielmehr sach- und themenbezogen“ (Hausendorf 2001:971) betrieben. Hierzu zählen auch Themen der Ausübung von Mehrsprachigkeit und des Sprachverhaltens unter Migrationseinflüssen (z. B. bei Januschek/Stölting 1982; Bommes 1993; Berend 2009), häufig im Rahmen institutioneller Kommunikation, z. B. in Schule und Hochschule (z. B. Rost 1989; Götz 1994; Günthner 1993; Kotthoff 2002), im Rechtswesen (z. B. Becker/Perdue 1982; Mattel-Pegam 1985), in Behörden und Beratungsstellen (z. B. Hinnenkamp 1985; Rehbein 1986, Backa 1987) oder in der Arzt-Patienten-Kommunikation (Rehbein 1985c; Rehbein 1994; Meyer 2004).

Sprachdidaktisch interessiert an der Ausübung von Mehrsprachigkeit, wie Sprecher sich eine Fremd- oder Zweitsprache aneignen und wie diese Prozesse lehrbar gemacht werden können (im Überblick Rost-Roth 2008). Allgemein wird die Komplexität der sprachlichen und außersprachlichen, individuellen und gesellschaftlichen Faktoren betont, welche das Lernen von Sprachen und die Prägung von Lernervarietäten beein-

---

<sup>18</sup> Nach Dittmar sind in der Soziolinguistik vorherrschend vier Forschungsrichtungen auszumachen (vgl. Dittmar 1997:21ff.): Sprachsoziologie (Verwendung sprachlicher Codes und Subcodes: Sprachen und Varietäten), soziale Dialektologie oder Variationslinguistik (Verwendung koexistierender Varianten), Ethnographie der Kommunikation (Gesprächspraktiken und -gewohnheiten sozialer Gruppen) sowie soziale und interaktive Pragmatik (auch: interaktionale Soziolinguistik, vgl. ebd.:87; siehe Hinnenkamp 1989), welche zurückzuführen ist auf die Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel bzw. dessen Bezug auf Alfred Schütz.

flussen (vgl. Edmondson/House 2006:25; vgl. Rost-Roth 2008:51ff.). Speziell in der Lernforschung zu Deutsch als Zweitsprache verzeichnet Hufeisen einen Paradigmenwechsel: Da Sprachbiographien zeigen, dass in Lernprozesse oftmals mehr als nur zwei Sprachen (L1 und L2) involviert sind, wird in jüngster Zeit verstärkt von multiplen Sprachenlernmodellen ausgegangen, die diese Komplexität berücksichtigen (vgl. Hufeisen 2008:386). Untersucht wird authentisches Handeln in Lehr-/Lernsituationen (Unterrichtsforschung oder Classroom Research, Henrici 1990), aber auch sprachreflexives Handeln in Interviews und Gruppendiskussionen. Bildungspolitisch interessieren Sprachstandsmessungen und der Einfluss eines Migrationshintergrunds für die Lernerfolge von Kindern (zur Übersicht siehe Reich/Roth 2002).

In vielen deutschsprachigen Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre, die sich der Untersuchung der Ausübung von Mehrsprachigkeit bzw. interkultureller Kommunikation widmen, ist auffällig, dass sie verbale Interaktion als auf unterschiedlichen *Strategien* beruhend beschreiben (vgl. z. B. bereits Ehlich 1980b „Strategien zur Problemlösung“ im fremdsprachlichen Handeln; Knapp-Potthoff 1987 „Strategien interkultureller Kommunikation“; Daxer 1989 „Strategien zur Verständigung in interkulturellen Gesprächen“; Günthner 1993 „Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation“; Fetzer 1994 „kommunikative Strategien im britischen Englisch und interkulturelle Inferenzen“). Anregungen für diese Tendenz sind offensichtlich anglo-amerikanische Arbeiten aus der Sprachlernforschung zu Lern- und Kommunikationsstrategien, deren Ursprünge sich in den 1970er Jahren verorten lassen (vgl. Schramm 2008:95). Als einflussreich zu nennen sind u. a. Überlegungen von Elaine Tarone 1977 zu Kommunikationsstrategien in Interlanguage-Kommunikation<sup>19</sup> und die kritische Anknüpfung daran von Claus Faerch und Gabriele Kasper 1984.<sup>20</sup> Einflussreich zu sehen sind darüber hinaus sicher auch die bereits erwähnten Arbeiten John Gumperz' zu Diskursstrategien in interkulturellen Kontexten. *Kommunikationsstrategien* (je nach Theorie auch: *discourse strategies*, *linguistic strategies*, *speech act strategies*, *Diskursstrategien*, *verbale Strategien* oder *kommunikative Strategien*) werden dabei oft im Zusammenhang mit der Bewältigung von Verständnisschwierigkeiten behandelt, welche im Übrigen als ein typisches Kennzeichen interkultureller Kommunikation zu gelten scheinen (vgl. die Ausführungen in Redder 2001:745f.; vgl. auch Ehlich 1980b). Historisch zeichnet sich ab, dass zu Beginn der Mehrsprachigkeitsforschung eher sprachsystematische Fragestellungen, vor allem im Bereich Morphologie und Syntax, vordergründig waren (vgl. Oksaar 2003:91). Erst seit den 1990er Jahren ist eine eindeutige Tendenz zu sprachpragmatischen und interaktionalen Fragestellungen zu verzeichnen (vgl. Erfurt 2003b:24f.), auch wenn die fehlenden Antworten in diesen Bereichen bereits in den 1980er Jahren bemerkt wurden.<sup>21</sup>

Die Erforschung der Ausübung von Mehrsprachigkeit erfolgt somit nach ganz unterschiedlichen Fragestellungen: die Ausübung im Spracherwerb, die vorkommenden

---

<sup>19</sup> Der Begriff *Interlanguage* geht zurück auf Larry Selinker 1972, der darunter Lernervarietäten verstand und zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien unterschied. Vertreter der Interlanguage-Hypothese gehen davon aus, dass diese Lernalternativen Übergangscharakter haben, regelhaft und stets durch die Erst- und Zweitsprache beeinflusst sind, jedoch auch unabhängige Phänomene aufweisen (vgl. Brdar-Szabó 2001:1999).

<sup>20</sup> Einen kurzen aber prägnanten Überblick der Forschung zum Gegenstand Strategie geben Edmondson/House 2006 sowie Schramm 2008. Der Begriff *Lernerstrategien* z. B. soll neuerdings als Oberbegriff für Lern- und Kommunikationsstrategien verwendet werden, eine allgemein anerkannte Strategiedefinition stehe jedoch noch aus.

<sup>21</sup> Beispielsweise spricht sich Ehlich bereits 1980 dafür aus, die „Handlungsbedingungen zu untersuchen, die den konkreten Umgang mit einer fremden Sprache leiten“ (Ehlich 1980b:22) und führt einige Grundsätze fremdsprachlichen Handelns aus.

Interferenzen, Wechsel und Handlungen im Sprachgebrauch, die Einflussnahme außersprachlicher Faktoren, die Dominanz der jeweiligen Sprachen im Sprachalltag, die Einstellungen der Sprecher zum Gebrauch usw. Letztlich sind dies alles Mosaikbeiträge zu der übergeordneten Frage, wie mehrsprachige Sprachpraxis gestaltet wird.

## 1.1 Sprachverschränkung, fremdsprachige und fremdsprachliche Kommunikation

*Ausübung von Mehrsprachigkeit* ist ein Ausdruck, der streng genommen die deskriptive Perspektive traditioneller Mehrsprachigkeitsdefinitionen aufgreift: Ein Sprecher oder ein Kollektiv ist mehrsprachig und kann über diese Mehrsprachigkeit verfügen. Das Verb *ausüben* legt dabei eine gewisse Regelmäßigkeit oder Dauerhaftigkeit nahe, zugleich, dass Mehrsprachigkeit nicht „einfach passiert“, sondern aktiv gestaltet wird.

Der Ausdruck *mehrsprachige Praxis* knüpft an das Konzept der *Sprachpraxis* an und impliziert sowohl eine individuelle als auch soziale Struktur.<sup>22</sup> Mit Maas verstehe ich darunter „die Art, wie sie [d. h. die *Sprecher* – mit Maas die *gesellschaftlichen Subjekte*, K.W.] Sprache *ausüben*“ (Maas 1989:18). Den Begriff *Sprachpraxis* führt Utz Maas auf die von Karl Bühler aufgestellte Sprachtheorie von 1934 zurück (Maas 1988:182), in welcher Bühler u. a. auch die Forschungsaufgaben und den Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft reflektiert. Letzterer weist nach Bühler vier Momente auf – *Sprechhandlung*, *Sprachwerk*, *Sprechakt* und *Sprachgebilde* –, die jeweils in Relation zueinander stehen und sowohl subjektsbezogene als auch subjektsentbundene, niedere und höhere Formalisierungsstufen umfassen (Bühler 1982<sup>1934</sup>:48f.). Begriffspaare wie *langue* und *parole* (F. de Saussure) oder *energeia* und *ergon* (W. v. Humboldt) sind für Bühler „nicht scharf genug definierbar“ (ebd.:48), der Gegenstand der Sprachwissenschaft erweise sich vielmehr als „Vierblatt“ (Quadrifolium). Sprachpraxis im Sinne der politischen<sup>23</sup> Sprachwissenschaft nach Maas umfasst mehr als „die sprachliche *Form* der Äußerung einer Sprachgemeinschaft“ (Maas 1988:18), die den Gegenstand strukturalistischer Linguistik darstellt. Die Form ist vielmehr Ausgangspunkt zu weiterführenden Fragestellungen darüber, in welchem Verhältnis die Sprecher (gesellschaftlichen Subjekte) zu ihrer Sprachpraxis stehen. Dabei ist denkbar, dass es einflussreiche Determinanten der Sprachpraxis gibt, „die sich hinter dem Rücken der Subjekte durchsetzen“ (Maas 1988:185).<sup>24</sup> Um die Sprachpraxis zu untersuchen, reiche es somit nicht hin, allein die kommunikativen Formen zu untersuchen, berücksichtigt werden

---

<sup>22</sup> Der individuelle Erwerb der Sprachpraxis umfasst stets auch die soziale bzw. die soziale Sprachpraxis wird über den individuellen Erwerb angeeignet: „Das Kind lernt (wie jeder, der gezwungen ist, sich auf fremden Terrain zu bewegen) die soziale Praxis durch den Mitvollzug, durch die versuchte Kontrolle über die Wirkung der eigenen Handlungsweisen.“ (Maas 1988:184) Nach Maas ist die Sprachpraxis durch ein Spannungsverhältnis von Konnotationen und Denotationen charakterisiert. Sie kann über Denotationen angeeignet werden, erschöpft sich jedoch nicht in diesen, da sie letztlich aus (sozialen und individuellen) Konnotationen fundiert sind (vgl. Maas 1988:185).

<sup>23</sup> *Politisch* definiert Maas als „das, was sich auf das gemeinsame Leben einer organisierten Menschengruppe – »Polis« – bezieht“ (Maas 1989:16). In diesem Verständnis sei der Gegenstand politischer Sprachwissenschaft die *Sprachpolitik* (vgl. ebd.:19).

<sup>24</sup> Die Bestimmung der Determinanten ist komplex, Maas schlägt Konnotationsanalysen vor (vgl. Maas 1988:184). Konnotationen bestimmen, wie wir „soziale Situationstypen“ (ebd.:185) reproduzieren. Maas anschauliches Beispiel einer pragmatischen Konvention: Ein Kind, das die Äußerung „Papa, ich habe Migräne“ nutzt, hat die angeeignete Konnotation ›Unpässlichkeit‹ wiedergegeben, ohne dass ihm die denotative Bedeutung zugänglich war (vgl. ebd.:184). Das Kind hat das Spiel sozusagen korrekt mitgespielt, die Spielregeln dazu hat es jedoch nicht aufgestellt.

müsse außerdem die soziale Praxis, die sich in der Kommunikation ausdrücke (dies sei reflektiert bereits durch Ferdinand de Saussure, vgl. Maas 1985:72f.).

Mehrsprachige Praxis verstehe ich entsprechend als Sprachpraxis in mehr als einer Sprache oder auf mehr als eine Sprache bezüglich. Das kann die individuelle mehrsprachige Praxis des einzelnen Sprechers sein, aber auch die sprachpolitisch propagierte und tatsächliche Ausübung von Mehrsprachigkeit in gesellschaftlichen Institutionen.

*Mehrsprachiges Handeln* oder *Sprachhandeln in der Mehrsprachigkeit* ist genau genommen eine spezifische Ebene der *mehrsprachigen Praxis* oder der *Ausübung von Mehrsprachigkeit*. Die Ausübung von Sprache wird in Hinblick auf das Sprachhandeln betrachtet.

Die vier Ausdrücke fokussieren alle ein und dasselbe Phänomen (die empirisch belegbare Ausübung von mehreren Sprachen), und werden insofern weitestgehend von mir synonym verstanden, sie betonen aber jeweils einen bestimmten Blickwinkel und damit implizierte Forschungsfragen.

Aus meiner Sicht lassen sich für die Forschungsbeiträge zur Ausübung von Mehrsprachigkeit zwei Tendenzen beschreiben: Erstens die Erforschung von Phänomenen der Sprachverschränkung, zweitens die Erforschung einer gemeinsamen Verständigungssprache, d. h. fremdsprachliche und fremdsprachige Kommunikation. Diese Terminologie wird grundlegend für die vorliegende Untersuchung sein und ist daher vorausgehend zu erläutern:

Unter *Sprachverschränkung* fasse ich all jene Phänomene, in denen zwei oder mehr Sprachen miteinander verschränkt werden: von *Entlehnungen*, *Crossing* (Androutsopoulos 2003), *Code-Switching*, *Code-Mixing*,<sup>25</sup> *sprachlicher Hybridisierung* (Erfurt 2003b) bis hin zu *Mischstilen* (*Ethnolekten*, Auer 2003), *mixed languages* (Auer 2000) und *Multisprech-Varietäten* (Erfurt 2003b). Sprachverschränkungen betreffen damit Sprachformen, die aus mehreren Sprachen in der aktuellen Ausübung zusammengeführt werden. *Interferenzen* (zweisprachliche Einflüsse) im Sinne Weinreichs können ebenfalls als Sprachverschränkungen betrachtet werden.

Die Erforschung fremdsprachlicher und fremdsprachiger Kommunikation ist zunächst Erforschung einer *Lingua franca* der Gesprächssituation. In Sprachkontaktsituationen ist erwartbar, dass die Sprecher sich auf eine Sprache einigen, die für die Dauer des Kontakts verwendet wird. Dabei sind unterschiedliche Szenarien denkbar: Die *Lingua franca* kann beispielsweise für einen, mehrere oder alle Sprecher Erstsprache sein, aber auch für einen, mehrere oder alle Sprecher Zweitsprache. Mitunter entstehen dabei neue Verkehrssprachen, mitunter kann auch rezeptive Mehrsprachigkeit (Thije/Zeevaert 2007) praktiziert werden. Zudem ist denkbar, dass die Sprecher metasprachlich über eine weitere Sprache sprechen. Dabei geschieht je etwas anderes: Ersteres ist Sprachhandeln in einer Fremd-/Zweitsprache, letzteres reflektierendes Sprachhandeln über eine Fremd-/Zweitsprache:

*Fremdsprachige Kommunikation* ist Kommunikation, die aus Sicht des Sprechers in einer für ihn fremden oder zweiten Sprache geführt wird. Fremdsprachiger Unterricht ist demnach ein in einer Fremdsprache gehaltener Unterricht, z. B. ein in Englisch geführ-

---

<sup>25</sup> Die Begriffe *Switching* und *Mixing* scheinen in der Forschung nicht einheitlich definiert. Eine empirisch gestützte Typologie des Code-Mixing gibt Muysken 2000. Der Überbegriff *Code-Mixing* umfasst drei hauptsächliche Mixstrategien: *insertion*, *alternation* und *congruent lexicalization*. *Switching* erscheint als Substrategie der *Alternation*, wird begrifflich jedoch kritisiert. Der Vorschlag Meisels, Code-Mixing auf Sprachmischungen in der Kindersprache zu beschränken, die noch nicht bestimmten Regularitäten folgen, ist nicht haltbar, wie die Untersuchungen Cantones aus dem Jahr 2007 zeigen: „Kinder mischen nicht mehr oder schlechter, als Erwachsene es tun.“ (Müller et al. 2007:208).

ter Geschichtsunterricht an einer deutschen Schule, wie er im Konzept des Bilingualen Unterrichts durchgeführt wird. Im schulischen Fremdsprachenunterricht (z. B. Englischunterricht an einer deutschen Schule) werden die Schüler genau genommen erst zunehmend zu fremdsprachiger Kommunikation befähigt, der Unterricht selbst muss nicht durchgehend fremdsprachig kommuniziert sein.

Fremdsprachige Kommunikation findet aber beispielsweise auch für den chinesischen Studenten im deutschen Hochschulkolloquium statt, der Deutsch vor Antritt seines Studiums als Fremdsprache in Deutschland erlernt hat (vgl. Kap. 5.3.4). Für seine deutschen Kommilitonen ist diese Kommunikation nicht fremdsprachig. Zu fragen ist aber, ob und inwiefern sich in der Kommunikation auch für sie etwas anders ist, wenn sie mit einem Nicht-Muttersprachler sprechen (vgl. Kap. 8.4.2). In fremdsprachiger Kommunikation sind Einflüsse aus anderen Sprachen in Form von Transferprozessen erwartbar, wenn es nicht gar zu Sprachverschränkungen kommt.

Zu betonen ist erneut, dass nicht jeder fremdsprachigen Kommunikation eine Kompetenz in der Zweit- bzw. Fremdsprache zugrunde liegen muss, die symmetrisch zur Kompetenz in der Erstsprache ist. Vielmehr ist fremdsprachige Kommunikation überwiegend als solche Kommunikation zu verstehen, die in der Fremdsprachenlernforschung als *Lernersprache* (vgl. Edmondson/House 2006), *Lernervarietät* (vgl. Klein 1992; vgl. Dittmar 1997) oder *Interlanguage* (Selinker 1972) beschrieben werden. *Fremdsprachliche Kommunikation* ist „auf eine fremde Sprache bezüglich“ (Wahrig 1997:504; vgl. Duden 2001:575). Ich verstehe darunter „auf eine andere, zweite, dritte, vierte ... Sprache bezüglich“. Dies umfasst vor allem reflexive Kommunikation über eine andere Sprache als die derzeit verwendete, z. B. einen über eine Fremdsprache gehaltenen Unterricht in deutscher Sprache (z. B. Lateinunterricht), aber auch außerschulische Metakommunikation eine andere Sprache als die derzeit verwendete betreffend. Im Korpus reflektiert eine Gruppe beispielsweise überwiegend auf Deutsch die Konsonantendehnung im Spanischen und Portugiesischen (vgl. Kap. 6.3.1).

Nicht jede fremdsprachige Kommunikation ist immer auch reflektierende fremdsprachliche Kommunikation, kann aber in sie überführt werden. Umgekehrt ist fremdsprachliche Kommunikation nicht an fremdsprachige Kommunikation gebunden. Denkbar ist auch, dass in einem Gespräch unter Muttersprachlern die Sprecher Hypothesen oder ihr Wissen über eine ihnen fremde Sprache austauschen, ohne dass sie Elemente dieser Sprache verwenden könnten.

Diese Lingua-franca-Situationen dienen dann als Ausgangsmaterial für kontrastive Untersuchungen oder Untersuchungen zu Einflüssen anderer Sprachen auf die Lingua-franca-Situation. Als Beispiel für eine Untersuchung, die beide Arten der Lingua-franca-Situationen berücksichtigt, sei auf die Studie zu Diskursstrategien in deutsch-chinesischen Gesprächen von Susanne Günthner verwiesen (Günthner 1993). Günthner verdeutlicht unter anderem Unterschiede in der Diskursorganisation und im Rezipientenverhalten zwischen Deutschen und Chinesen anhand von Gesprächen, die für die chinesischen Sprecher fremdsprachige bzw. zweitsprachige Kommunikation in deutscher Sprache darstellen. Kontrastiv vergleicht sie das Handeln in der Fremdsprache mit Eigenheiten des Sprachhandelns in der Erstsprache Chinesisch. Darüber hinaus untersucht Günthner die kommunikative Funktion der Bezugnahme auf chinesische Sprichwörter in auf Deutsch geführten Gesprächen zwischen Deutschen und Chinesen. Diese werden von den chinesischen Sprechern auf Deutsch metasprachlich eingeleitet („es gibt so ein Sprichwort“ – Günthner 1993:209; „weil bei uns sagt man eh::“ – ebd.:213) und dann auf Chinesisch zitiert (Sprachverschränkung). Hier wird Kommuni-

kation fremdsprachlich, insofern auf eine andere als die derzeit ausgeübte Sprache reflektierend Bezug genommen wird.<sup>26</sup>

Betrachtet man das Phänomen aus Sicht des mehrsprachigen Sprechers, sind diese Forschungsschwerpunkte unmittelbar einleuchtend: Er kann zwei oder mehr Sprachen in einer Kommunikationssituation verwenden, dies jedoch nie vollständig simultan. Er spricht also entweder einsprachig in einer Lingua franca, d. h. er wechselt gesprächsweise zwischen den Sprachen (wobei ihm die eine Sprache vertrauter oder fremder als die andere sein mag), oder er verschränkt Sprachen miteinander, z. B. indem er innerhalb eines Gesprächs oder Gesprächsschritts die Sprache wechselt oder Syntagmen und Wörter aus mehreren Sprachen mischt, was ggf. in seinem Umfeld zu einem Mischstil oder einer Mischvarietät konventionalisiert sein kann. Die Frage nach mehrsprachiger Praxis ist also vor allem dann interessant für die Forschung, wenn entweder eine andere (d. h. eine zweite oder fremde) Sprache gebraucht wird, oder wenn es zu Sprachmischungen kommt. Die einsprachige Ausübung der Erstsprache von Mehrsprachigen interessiert aus dieser Sicht als Untersuchungsgegenstand nicht oder erst dann, wenn sie entweder auffällig ist (z. B. weil sie Interferenzen aus der Zweitsprache aufweist oder Sprachkorrosion erhoben wird) oder kontrastiv als Reflexionssprache dient, um Informationen über die Fähigkeiten in den anderen Sprachen mitzuteilen (z. B. in der Erforschung von Spracheinstellungen oder Sprachbiographien). Beide Tendenzen sind im Sprachalltag nicht strikt voneinander getrennt und können auch aus Forscherperspektive nicht vollständig voneinander isoliert betrachtet werden. In fremdsprachiger und fremdsprachlicher Kommunikation sind Sprachverschränkungsphänomene erwartbar und umgekehrt sind die beteiligten Sprachen bei Sprachverschränkungsphänomenen für die Sprecher mitunter fremdsprachig (z. B. beim *Crossing* oder dem Gebrauch eines als *Ethnolekt* etablierten Türkenslang unter deutschsprachigen Jugendlichen in Hamburg, Auer spricht hier von De-Ethnisierung des Ethnolekts, vgl. Auer 2003).

Diese Forschungssichtweisen rücken den mehrsprachigen Sprecher in den Fokus. Kommunikationssituationen sind aber erst dann annähernd vollständig zu erfassen, wenn auch die Sprachpraxis aller anderen Beteiligten berücksichtigt wird. Zu fragen ist grundlegend, ob und inwiefern sich Gespräche zwischen Sprechern in ihrer Erstsprache von solchen unterscheiden, in denen sie in einer Fremd- oder Zweitsprache sprechen bzw. von solchen Gesprächen, in denen Sprecher auf andere Sprecher treffen, die nicht mit ihnen die verwendete Lingua franca als ihre Erstsprache teilen.

Der nachfolgende Gesprächsauszug soll noch einmal die unterschiedlichen Forschungsperspektiven verdeutlichen und zugleich zeigen, dass eine analytische Beschränkung auf lediglich eine dieser Perspektiven legitime Forschungspraxis ist, aber zwangsläufig eine Verkürzung der aktuellen Sprachpraxis aller Beteiligten darstellt.

---

<sup>26</sup> Hier wird deutlich, dass *fremdsprachlich* sich nur in Bezug auf die aktuell ausgeübte Sprache beziehen kann. Für die chinesische Sprecherin DU (vgl. Günthner 1993:213) ist der Bezug auf ihre Erstsprache natürlich nicht *fremdsprachlich*, sondern vertraut. Aber: Die sprachliche Umsetzung der Bezugnahme ist für sie *fremdsprachig*.

## Auszug (2) Gespräch A: Textbezug („*primero plano*“)

	[80:07.0]	
Pablo [v]		Aha!
Doz. Peter M. [v]	Bei	elementos audiovisuales, da
Doz. Peter M. [ger]		audiovisuelle Elemente
[Kommentar]		((Blättern in Papier, 3s))
Doz. Peter M. [v]		machst du ne Unterscheidung zwischen äh <i>primero plano</i> und
Doz. Peter M. [ger]		Vordergrund
		lauter
Doz. Peter M. [v]	segundo=oo.	<u>Primero</u> plano de hablantes, ((1s)) imágenes de
Doz. Peter M. [ger]	Hintergrund	Vordergrund der Sprecher unterstützende
Pablo [v]		M=hm̃! Ja!
Doz. Peter M. [v]	apoyo und so,	Ich glaube, wichtig ist, dass du bei
Doz. Peter M. [ger]	Bilder	
Doz. Peter M. [v]		den de hablantes ((1s)) ne klare Trennung machst. ((1,5s)) Du
Doz. Peter M. [ger]		der Sprecher
Doz. Peter M. [v]		machst die jetzt hier so in einem, <i>presentadores y periodistas</i> ,
Doz. Peter M. [ger]		Moderatoren und Journalisten
Pablo [v]		M=hm̃
Doz. Peter M. [v]		••• einerseits, das is also ah ah, •• und dann <i>testigos y</i>
Doz. Peter M. [ger]		Zeugen und
	[80:40.0]	
		leise
Pablo [v]		Und (alle)Okay.
Doz. Peter M. [v]	expertos.	Also nicht in einen • <u>Korb</u> wirfst.
Doz. Peter M. [ger]	Experten	

Für Pablo, einen chilenischen Doktoranden an einer norddeutschen Hochschule, ist die Verständigungssprache Deutsch Zweitsprache. Seine Doktorarbeit, deren Auszüge im Gesprächsauszug 2 diskutiert werden, verfasst er in seiner Erstsprache Spanisch. Das Gespräch mit seinem deutschen Doktorvater Dozent Peter Müller (Doz. Peter M.) ist für ihn *fremdsprachige Kommunikation*. Für Doz. Peter M. wird das Gespräch in seiner Erstsprache Deutsch geführt. Er reflektiert jedoch metasprachlich den spanischen Text, auf den er deiktisch verweist (*bei / bei den/ jetzt hier/ das ist also ah ah, •• und dann*). Dies lässt sich als *fremdsprachliche Kommunikation* beschreiben, insofern auf eine an-

dere als die dominant verwendete Verständigungssprache Bezug genommen wird. Für Pablo freilich ist dies Kommunikation über seine Erstsprache. Die deiktischen Verweise verknüpft Doz. Peter M. mit für ihn fremd- bzw. zweitsprachigen Zitaten aus dem Text. Sein fremdsprachliches Handeln ist also mit *Sprachverschränkungen* untersetzt (*primero plano und segundo=oo. Primero plano de hablantes, ((1s)) imágenes de apoyo und so / presentadores y periodistas, • • • einerseits/ und dann testigos y expertos*).<sup>27</sup> Der Übergang zwischen Sprachverschränkung und fremdsprachigem Handeln ist dabei fließend aufzufassen. Das Beispiel zeigt, wie sich in aktueller Sprachpraxis zwischen mehrsprachigen Sprechern die unterschiedlichen Perspektiven überlagern, die jeweilige Perspektive und sprachlichen Hintergründe der einzelnen Sprecher berücksichtigt werden müssen, will man aufzeigen, wie mehrsprachige Praxis in einem Gespräch ausgeprägt sein kann.

Kurzum: Die Sprachpraxis ist in der Regel nicht monologisch, sondern dialogisch und plurilogisch und das Sprachhandeln aller Beteiligten in ihrer Komplexität der sprachlichen Hintergründe sollte in der Erforschung mehrsprachiger Praxis berücksichtigt werden. Diese Überzeugung rückt zunehmend in den Blick der Forschung.

## 1.2 Dialogische Ausübung und interkulturelle Kommunikation

Erfurt beobachtet seit den 1990er Jahren einen „Wechsel zum ‚kulturellen Paradigma‘“ (Erfurt 2003b:25) in den unterschiedlichen Disziplinen, die sich der Mehrsprachigkeit widmen: Nicht die Beschreibung statischer Koexistenzen von mehreren Sprachsystemen stehen im Interesse der Forschung sondern die Beschreibung kommunikativer Prozesse, d. h. die „diskursiven Manifestationen“ (Lüdi 1996a:240) von Mehrsprachigkeit in der sozialen Interaktion, welche durch individuelle Sprecher mit je individuellen sprachlichen und kulturellen Hintergründen gestaltet werden. Die in der jüngeren Forschung berücksichtigten Sprecher

„treten als Akteure mit einer Sprachbiographie und dem kulturellen und ideologischen Gepäck ihrer Migrationsgeschichte auf, als Akteure, die die Sprachpraxis als ein Feld des sozialen Konflikts, der Grenzziehung und Marginalisierung erfahren und deren sprachliches Repertoire die kulturellen Formen – und Brüche – ihres grenzüberschreitenden Lebensweges aufnimmt.“ (Erfurt 2003b:25)

Dieser Paradigmenwechsel ist kaum denkbar ohne die Leistungen der Forschungen zur Interkulturellen Kommunikation, die seit den 1970er Jahren zu verzeichnen sind. Von einer einheitlichen Definition, was interkulturelle Kommunikation ist, kann keine Rede sein, dennoch lässt sich der gemeinsame Konsens erkennen, sprachliches und nicht-sprachliches Handeln als kulturell geprägt zu verstehen, welche zwischen Menschen unterschiedlicher *Kulturteilhabe* (Hinnenkamp 1994a; Hinnenkamp 1990) zu interkultureller Kommunikation und ggf. interkulturellen Differenzen und Schwierigkeiten führt.

Unterschiedliche Forschungsdisziplinen widmen sich dieser Thematik, in der Sprachwissenschaft insbesondere Pragmatik, Soziolinguistik und Fremdsprachenforschung, aber auch Sozial- und Kulturwissenschaften, ausgehend von soziologischen und anthropologischen Arbeiten in den USA der 1960er und 1970er Jahre. Zu nennen sind hier erneut die Arbeiten von Dell Hymes und John Gumperz, aber auch Arbeiten zum Sym-

---

<sup>27</sup> Hier unterläuft Doz. Peter M. ein Wortfehler bzw. eine überflüssige Flexion. Die spanische Entsprechung für *Vordergrund* ist die lexikalisierte Nominalphrase *primer plano*, wie es im Text auch korrekt geschrieben steht. Doz. Peter M. flektiert das Adjektiv entsprechend des Substantivs *el plano*.

bolischen Interaktionismus<sup>28</sup> und Arbeiten der linguistischen Anthropologie.<sup>29</sup> Wie Konrad Ehlich aufzeigt, ist die Konstituierung des Objekts *Interkulturelle Kommunikation* historisch darauf zurückzuführen, dass die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen – wie Anthropologie, Ethnologie, Soziologie und Linguistik – im 20. Jahrhundert zunächst ihre fachlichen Objekte als homogen konstituierten. Ehlich verweist etwa auf das Saussuresche Konzept der *langue* als homogenes Objekt oder den idealen Sprecher-Hörer Noam Chomskys (vgl. Ehlich 1996:920). Es erschien notwendig, den der Homogenität widersprechenden, aber beobachtbaren „Rändern und Ausgrenzungen“ (ebd.:920) der Objekte Rechnung zu tragen, u. a. durch eigenständige Benennungen mit Hilfe des Präfix *inter-* (in Bezeichnungen wie *intercultural, inter-ethnic, interracial communication*; produktiv sind auch die Konstituenten *cross-, pan-, trans-* und *multi-*; vgl. Hinnenkamp 1994b:3) und eine *interdisziplinäre* Arbeitsweise. Dahinter steht das Zugeständnis, dass nicht alle Phänomene in einem homogenen Modell erklärbar sind; sie erscheinen darin fremd, anders, nicht zugehörig und als ein Etwas-Dazwischen. Ehlich kritisiert, dass „die ‚Inter-‘Position offenbar die genaue Erfassung dessen, was zu untersuchen ist“ (Ehlich 1996:921), erschwere. Die bis heute nicht einheitlich definierten und historisch gewandelten Konzepte von *Kultur* und *Kommunikation* tragen dazu bei. Andererseits verweise das Konzept der interkulturellen Kommunikation auf Phänomene, die erst in neuen Formen von sozialem und sprachlichem Kontakt der postkolonialen Zeit des 20. Jahrhunderts zu beobachten seien, z. B. Formen der *Intektion*<sup>30</sup> (vgl. Ehlich 1996:923).

Verbleibt man in dieser Terminologie, kann Mehrsprachigkeitsforschung durch empirische Berücksichtigung gesellschaftskultureller Einflüsse und durch Berücksichtigung möglicher interkultureller Prozesse sinnvoll ergänzt werden. Wie Hinnenkamp kritisiert, ist eine dialogische Begriffsauffassung von *Kommunikation* in vielen Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation „jedoch nur fiktiv oder potenziell, aber keineswegs empirisch angelegt“ (Hinnenkamp 1994a:5).

Die empirische Berücksichtigung steht jedoch vor theoretischen Schwierigkeiten: Zum einen ist das Verhältnis von Sprache und kulturellem Einfluss nicht unumstritten. Die Annahmen reichen von Gleichsetzung bei Edward Hall („Culture is communication“<sup>31</sup> Hall 1973<sup>1959</sup>:97) bis hin zu einem scheinbar objektiv und statisch gegebenen Kulturkontext, in dem die Kommunikation stattfindet (z. B. „sending and receiving messages within a context of cultural differences“ Dodd 1982:9; kritisch dazu Hinnenkamp 1994a:4ff.). Beide Extrempositionen sind sicher abzulehnen, die Prozesse der Vermittlung sind damit aber noch lange nicht einsichtig, ebenso wenig die Frage, ob und

<sup>28</sup> Zur Wirkung interaktionaler Konzepte wie dem Symbolischen Interaktionismus nach Herbert Mead auf die moderne Gesprächsanalyse vergleiche Paul 2001. Das Verständnis vom untersuchten Gegenstand *Interaktion* gehe direkt auf den Symbolischen Interaktionismus zurück (vgl. Paul 2001).

<sup>29</sup> Zur Darstellung der Linguistischen Anthropologie und ihrem Verhältnis zur Soziolinguistik vergleiche Duranti 1997:13f. Die Unterschiede der Disziplinen sind vor allem in ihren historischen Wurzeln (Anthropologie bzw. Dialektologie) zu sehen.

<sup>30</sup> Ehlich prägt in seiner Typologie des Sprachkontakts den Begriff der *Intektion* als „entwickelte Mehrsprachigkeit und Multikulturalität“ (Ehlich 1992:69), die auf neuen „Suprastrukturen“ über verschiedene Sprach- und Kulturgebiete hinweg basiert und zu gesteigertem Sprach- und Kulturkontakt führt. Intektion sei in den europäischen Einigungsprozessen der 1990er Jahre zu beobachten (vgl. Ehlich 1992:68f.; vgl. Ehlich 1996:923).

<sup>31</sup> Der Anthropologe Hall setzt *communication* nicht mit *language* gleich. Sprache ist vielmehr eines von vielen Kommunikationssystemen, das herangezogen werden kann, um Aussagen über andere Kommunikationssysteme und ihre Komponenten *sets, isolates* und *patterns* zu machen. Das meiste, was über Kommunikation bekannt sei, rühre aus der Erforschung von Sprache (vgl. Hall 1973<sup>1959</sup>:101). Kultur als Kommunikation zu betrachten, ermögliche es, auch Kultur auf *sets, isolates* und *patterns* hin zu untersuchen (ebd.:103).

inwiefern Kulturelles etwas außersprachlich Mitgebrachtes oder sprachlich konstituiert Hervorgebrachtes ist.<sup>32</sup> Wenn diese Prozesse empirisch nachweisbar sein sollen, muss man zumindest annehmen, dass sich Kulturelles in aktuellen Sprechsituationen ausdrückt und über diese analysierbar ist.

Weiter ist ungeklärt, ob interkulturelle Kommunikation ausschließlich an äußere Mehrsprachigkeit gebunden ist oder auch zwischen Sprechern unterschiedlicher Varietäten einer Einzelsprache stattfinden kann. Allgemein scheint nicht ausgeschlossen zu werden, dass interkulturelle Kommunikation auch zwischen Sprechern ein und derselben Einzelsprache stattfinden kann, bedingt also durch innere Mehrsprachigkeit. Stellvertretend kann hier die Arbeit Deborah Tannens angeführt werden:

„Furthermore, as my research demonstrates and as I illustrate with brief examples from that research, the notion of ‚cross-cultural‘ encompasses more than just speakers of different languages or from different countries; it includes speakers from the same country of different class, region, age, and even gender.“ (Tannen 1985:203)

Häufig wird interkulturelle Kommunikation jedoch an die Bedingung geknüpft, dass die Kommunikation für mindestens einen der Sprecher (oder für alle Gesprächsteilnehmer) Kommunikation in einer Fremdsprache ist:

„Im folgenden bezieht sich der Begriff ‚interkulturell‘ stets auf solche Gesprächskontexte, in denen die verwendete Diskurssprache nur für eine der teilnehmenden Parteien eine Fremdsprache ist; grundsätzlich kann in interkulturellen Begegnungen die jeweilige Diskurssprache auch – im Sinne einer ‚Lingua Franca‘ – für alle Beteiligten eine Fremdsprache sein.“ (Daxer 1989:86)

„Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, dass sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990:66)

Abhängig ist die Auffassung wiederum je von dem zugrunde gelegten Kulturbegriff. An dieser Stelle können nicht einmal annähernd alle einflussreichen Kulturkonzeptionen vorgestellt werden, verwiesen sei exemplarisch auf den Ansatz der Funktionalen Pragmatik zum so genannten *Kulturellen Apparat* (Redder/Rehbein 1987b). Diese Konzeption bietet den Vorteil, Kultur nicht verdinglicht als von der Gesellschaft losgelöste Entität oder im Gegenteil diffus als mit Gesellschaft identisch zu verstehen, sondern pragmatisch als *kulturelles Handeln*, das entsprechend interkultureller Kommunikation zugrunde liegt.

Interkulturelle Kommunikation ist auch in diesem Verständnis nicht per definitionem an den Gebrauch unterschiedlicher Einzelsprachen gebunden, Sprache kann aber Einfluss nehmen auf die *Art* interkultureller Kommunikation. Redder/Rehbein 1987b unterscheiden zwischen *interkultureller Kommunikation im engeren und im weiteren Sinn* (vgl. Redder/Rehbein 1987b:17f.). Zugrunde liegt ein Verständnis von Kultur, das an den Kulturbegriff Antonio Gramscis anschließt. Der Begriff zielt funktional auf gesellschaftliche Strukturen ab und umfasst Kritik als wesentliches Charakteristikum (vgl. ebd.:15). Kultur ist gleich kulturelles, soll heißen kritisches und bewertendes Handeln, durch das „Strategien, Ziele und sogar Zwecke“ laufend modifiziert und „verfeinert“ werden (ebd.:15). Dieses Handeln geht als gemeinsames Wissen der Teilnehmer einer Kultur in ihre Handlungspraktiken ein und es bilden sich überindividuelle „Ensembles gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen und Vorstellungsformen sowie Hand-

---

<sup>32</sup> Frage des Verhältnisses von *brought along* vs. *brought about*, u. a. diskutiert bei Auer 1992.

lungspraktiken“ (ebd.:15) aus, die von den Autoren als *kulturelle Apparate*<sup>33</sup> bezeichnet werden. Der kulturelle Apparat, eine Kopplung (*Aggregat*) verschiedener Handlungen zu bestimmten Zwecken, wird auf gesellschaftliches Handeln bezogen und die enthaltenen gesellschaftlichen Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsformen und Handlungspraktiken appliziert. Als Beispiel für einen kulturellen Apparat nennen die Autoren „Pünktlichkeit“, deren Notwendigkeit eine Gesellschaft als gemeinsame Erfahrung teilt und als entsprechende Handlungspraktik entwickelt hat. Kulturelles Handeln diene „zunächst der Stabilisierung gegebener Handlungsformen“ (ebd.:15), biete aber auch Möglichkeiten der Veränderung. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass sich die einzelnen Sprachen in den kulturellen Apparaten unterscheiden (vgl. Redder/Rehbein 1987b:19).<sup>34</sup>

Werden den Aktanten in der Kommunikation Probleme bewusst<sup>35</sup>, die auf Differenzen der kulturellen Apparate zwischen Vertretern einer Gesellschaft und einer Sprache basieren, liegt interkulturelle Kommunikation in engerem Sinne vor. Werden den Aktanten Probleme bewusst, die auf Differenzen der kulturellen Apparate zwischen Vertretern unterschiedlicher Gesellschaften und unterschiedlicher Sprachen basieren, liegt interkulturelle Kommunikation in weiterem Sinne vor. Als *ethnozentrisch* bezeichnen Redder/Rehbein eine Kommunikation, wenn den Aktanten unterschiedlicher Gesellschaften und unterschiedlicher Sprachen keine Differenz bewusst wird, sondern sie vielmehr das Prinzip ihres eigenen Handelns (in den Worten der Funktionalen Pragmatik: „die Form ihres eigenen Musters und damit des Präsuppositionsbestandes“ Redder/Rehbein 1987b:18) als allen Aktanten gemeinsam gültige *Selbstverständlichkeiten* unterstellen. Dies bedeutet ein *fremdsprachliches Handeln*<sup>36</sup> „ohne Einsatz des kulturellen Apparates“ (Redder/Rehbein 1987b:19). Dies ist eine Neuerung, 1985 war Rehbein noch davon ausgegangen, interkulturelle Kommunikation liege bereits dann vor, wenn Menschen „unterschiedlicher Zunge“ (Rehbein 1985b:7; vgl. Rehbein 2007:131) miteinander interagieren.

---

<sup>33</sup> „Das Konzept des *Apparats* wurde in der funktionalen Pragmatik für kommunikative ‚Strukturen‘ entwickelt, die nicht Prozeduren, Handlungen bzw. Muster, sondern feste Konfigurationen für komplexe Zwecke sind und unterschiedliche Diskurs-Erstreckungen aufweisen [...]“ (Rehbein 2001:939)

<sup>34</sup> Im funktionalpragmatischen Verständnis kann dies kein Automatismus im Sinne von „Eine Sprache gleich eine Kultur“ sein. Die Konstellationen von Kultur, also kulturellem Handeln, ist nicht allein sprachlicher Natur, sondern umfasst auch außersprachliche Handlungspraktiken, Vorstellungen, Wissens- und Denkstrukturen. Vorstellungsformen und Handlungsformen seien jedoch an einzelne Sprachen gebunden und prägen damit die kulturellen Apparate. „Die einzelnen Sprachen unterscheiden sich in Mitteln und Zwecken, und darüber hinaus differieren sie in den daran gebundenen Vorstellungsformen, Handlungspraktiken usw., kurz, in den kulturellen Apparaten.“ (Redder/Rehbein 1987b:19) vgl. auch Rehbein 2007: „In der einzelnen Sprache liegen die Präsuppositionen, wenn man sich die zugrundeliegenden Symbolfelder [nach Bühler 1934, K.W.] anschaut.“ (Rehbein 2007:137). In der Rezeption der Kulturkonzeption Gramscis heißt es: „Sprache wirkt ebenfalls strukturierend auf Kultur.“ (Redder/Rehbein 1987b:14) Dies umfasse unterschiedliche *Sprechweisen* (Varietäten bis Einzelsprachen), *Gattungen* und *Handlungsformen*. Das Verstehen kultureller Ausdrucksformen sei folglich an die Beherrschung der Sprechweisen und der Sprache gebunden (vgl. ebd.:15). Dennoch kommt hier die Frage nach sprachlicher Relativität auf.

<sup>35</sup> Redder/Rehbein sprechen genau genommen von *Wissen* bzw. „kein Wissen über diese Differenz“ (Redder/Rehbein 1987b:18), das Aktanten *haben*. Später: „Dringen beide Aktanten nicht bis zu einem Bewusstsein der Differenz vor, handeln sie letztlich ethnozentrisch.“ (ebd.:19). Meines Erachtens muss deutlich zwischen Bewusstsein und Bewusstheit unterschieden werden (vgl. Janussek/Paprotté/Rohde 1981). Wie kann das Vordringen zum Bewusstsein um Differenz bzw. das Wissen um Differenz gesprächsanalytisch nachgewiesen werden, wenn es sich nicht als Bewusstheit im zu untersuchenden Sprachmaterial, z. B. durch metasprachliche Äußerungen, manifestiert?

<sup>36</sup> Die Autoren folgen in dem Begriff *fremdsprachlich handeln* der Konzeption Konrad Ehlichs. In meinem Verständnis ist dies fremdsprachliches Handeln, insofern der Sprecher eine fremde Sprache spricht, er appliziert aber mitunter sein erstsprachliches Handeln fremdsprachlich.

Die Autoren kommen zusammenfassend zu dem Schluss, dass der Faktor Fremdsprache allein nicht ausreicht, um Kommunikation als interkulturell zu bestimmen, sie legen in den anschließend angeführten vier Konstellationsszenarien aber nahe, dass interkulturelle Kommunikation typischerweise für mindestens einen der Sprecher ein Sprechen in der Fremdsprache bedeutet.

„Auf dieser Basis erweist sich, dass Sprache keineswegs allein den analytischen Ansatzpunkt interkultureller Kommunikation ausmacht; vielmehr sind es Gesellschaft (Gesellschaftsformation), Aktantengruppen, Wissens- und Erwartungsstrukturen, Handlungsformen sowie dann auch sprachliche Mittel (Sprache) und ihr Bezug zum kulturellen Apparat.“ (Redder/Rehbein 1987b:20)

In seinen jüngeren Überlegungen zum *kulturellen Apparat* verschärft Rehbein die Kriterien zur Bestimmung kulturellen Handelns und damit auch die der Bestimmung interkultureller Kommunikation. Koole/Thije 1994 kritisierten an der Arbeit von Redder/Rehbein 1987b, dass interkulturelle Kommunikation verstanden werde als „the collision of two different systems resulting in miscommunication“ (Koole/Thije 1994a:64). Davon distanziert sich Rehbein durch die Bedingung des kulturellen Apparats als reflektierendes und vor allem umorganisierendes Handeln. Er verschärft nochmals den Begriff des kulturellen Handelns als kritisches Handeln, das „mit einer grundlegenden Veränderung mentaler Strukturen zu tun hat“ (Rehbein 2008:94) und sich von *standardisiertem Handeln* (standardized action; vgl. Rehbein 2006:64), das auf unhinterfragter Verwendung von kulturspezifischen Kommunikationsformen und unhinterfragten Präsuppositionen basiere (vgl. ethnozentrische Kommunikation), absetze. Der Sprecher erfährt einen Moment des ‚*Sich-Wunderns*‘ (vgl. Rehbein 2008:102), dass standardisierte Erwartungen nicht (mehr) greifen. Dieser Moment geht einher mit der Umstrukturierung mentaler Prozesse und folglich veränderter Praktiken. Der Prozess der Umstrukturierung wird im Sprachmaterial als Thematisierung eines erkannten Problems (divergierende Präsuppositionen) erkennbar:

„Der Übergang standardisierten Handelns in kulturelles vollzieht sich dabei als ein *Um-schlagen* in eine Präsuppositionsthematisierung, nachdem die Kommunikation einen irreparablen Punkt überschritten hat und nicht mehr zum *status quo ante* zurückkehren kann.“ (Rehbein 2007:140)

*Interkulturelle Kommunikation* als *kulturelles Handeln* erfährt damit eine sehr spezifische Definition, die nicht allein durch das Anbringen unterschiedlicher (sprachlich geprägter) kultureller Apparate bestimmt ist, sondern die Bedingung der Umstrukturierung (mentale Bearbeitung) von standardisierten Erwartungen erfüllen muss.

„Interkulturelle Kommunikation ist dabei kulturelles Handeln in mehrsprachigen Konstellationen, und zwar deshalb, weil die Aktanten vor allem sprachlich unterschiedlichen Handlungssystemen angehören. Diese versuchen sie wiederum, durch ›sprachlich-kommunikative Brücken‹ miteinander in Einklang zu bringen, indem sie gemeinsame Handlungssysteme mit neu erworbenen oder ausgebildeten Präsuppositionen entwickeln.“ (Rehbein 2007:142)

Nicht jede Kommunikation unter Mehrsprachigen erscheint unter diesen Voraussetzungen als interkulturell und ggf. handeln nicht alle am Gespräch Beteiligten interkulturell. Mehr noch erscheint interkulturelle Kommunikation in dieser Definition letztlich doch wieder an das Kriterium Mehrsprachigkeit gebunden, obwohl *interkulturelle Kommunikation in engerem Sinne* bei Redder/Rehbein 1987b noch unter Sprechern einer Sprache vorstellbar war.

Ehe Redder/Rehbein ihre eigene Kulturkonzeption vorstellen, setzen sie sich kritisch mit der Geschichte des Kulturbegriffs und unterschiedlichen Analyseansätzen auseinan-

der, vor allem mit dem interaktionalen Ansatz John Gumperz' und dem kulturtheoretischen Ansatz Raymond Williams'. Sie kritisieren, dass in beiden Ansätzen *Kultur* als „Fundierungskategorie“ vergegenständlicht erscheint, die eine vom gesellschaftlichen Handeln losgelöste Entität darstellt (vgl. Redder/Rehbein 1987b:15). Gumperz diene Kultur als Fundierung von *Interaktion*, Williams diene sie seiner Kategorie der *Lebensweise*. Die funktionalpragmatische Kulturkonzeption setzt sich also bewusst von Kulturverständnissen ab, die Kultur als dem gesellschaftlichen Handeln vorausgehende Größe verstehen, und damit auch ab von der Kulturkonzeption der interaktional-soziolinguistischen Prägung nach Gumperz.

Hier zeigt sich die Problematik, dass nicht alle Konzeptionen miteinander kompatibel erscheinen und dass das Verhältnis von Vorstrukturierung und situativer Entwicklung von Kultur keineswegs einheitlich gesehen wird. Um also die Analyse der konkreten Ausübung mehrsprachiger Kommunikation empirisch durch eine (inter-)kulturelle Komponente ergänzen zu können, müssen zuvor die Verhältnisse von Sprache, Gesellschaft und (Inter)Kultur für die jeweilige Analyse sorgfältig dargestellt werden.

Mehrsprachige Praxis in ihren Sprachverschränkungen oder als Lingua-franca-Kommunikation zu beschreiben, ist also durch dialogische Analysen zu ergänzen, wie sie im Rahmen der Erforschung interkultureller Kommunikation gefordert werden, wenn es nicht bei der Beschreibung monologischer Strukturen bleiben soll. An dem in Kapitel 1 angeführten Gesprächsauszug soll dies abschließend verdeutlicht werden: Die Sprecher Pablo, Marco, Doz. Anita S. und Adela handeln zunächst fremdsprachig. Pablo handelt mit dem Hilfsappell *wie sagt man?* darüber hinaus fremdsprachlich, insofern er eine metasprachliche Information über seine Zweitsprache Deutsch in Erfahrung zu bringen sucht. Der Wechsel in die Erstsprache Spanisch (*sábana o manta*) ist durch die divergierenden Wortvorschläge *Hemd* und *Auto* beziehungsweise durch die Ergänzungsfrage *Was ist das denn?* von Pablo bedingt. Pablo vollzieht einen Sprachwechsel (nach Muysken 2000 ein Fall von *Insertion*) und referiert auf den abgebildeten Gegenstand in seiner Erstsprache. Was diese Handlung für den Gesprächszusammenhang bedeutet, wird erst dann annähernd deutlich, wenn man das nachfolgende Handeln der Gruppe in die Betrachtung einbezieht. Doz. Karin S., Doz. Anita S. und Tanja äußern Verständnisbekundungen, die zunächst eine *rezeptive Mehrsprachigkeit* (Thije/Zeevaert 2007) bestätigen und die spanischen Wortvorschläge akzeptieren.

Darüber hinaus legitimieren sie die Gesprächssituation *als mehrsprachig*, als Situation, in der zwei Sprachen zugelassen sind. Erst durch die mehrsprachige Praxis ist in dieser Sequenz das Verständnis gesichert, sind Missverständnisse vermieden worden. Dass Pablo anschließend die deutsche Wortübersetzung *Decke* nachliefert, widerspricht dem nicht. Auch er hat den Einschub (*insertion*) rezipiert und kommt (verspätet, aber dafür präzise) dem Hilfsappell nach, nun, da der Referenzbezug eindeutig ist.

Durch das Handeln der Gruppe erfahren wir etwas über den Status der Erstsprache Spanisch: Sie wird in diesem Gespräch und in dieser spezifischen Institution (die hispanistische Abteilung eines Fachbereichs Sprach- und Literaturwissenschaft an einer norddeutschen Hochschule) als Verkehrssprache wissenschaftlicher Kommunikation genutzt. Die mehrsprachigen Sprecher sind allesamt Mehrsprachige durch Bildung; einen Teil der Gruppe bilden *hochqualifizierte Migranten* (Erfurt/Amelina 2008), auch wenn sich der Student, die Doktoranden und die Dozentin vielleicht nicht als solche bezeichnen würden.<sup>37</sup> Ihre jeweilige Motivation zur Mehrsprachigkeit müsste freilich

---

<sup>37</sup> Darauf verweisen auch Erfurt/Amelina: „Sie als Migrant zu bezeichnen, empfinden sie als abwertend, gar beleidigend und nicht ihrem Selbstbild entsprechend, weshalb in ihren Kreisen vielmehr Selbstbezeichnungen wie *Spezialist*, *Expat*, *Professional* oder *coopérant* verbreitet sind.“ (Erfurt/Amelina 2008:14) Der Begriff wird von den Autoren jedoch bewusst verwendet, um eine bislang häufig ver-

individuell geklärt werden. Mackey sieht (bei späten und erwachsenen) Zweisprachigen vor allem zwei Gründe, warum sie zweisprachig werden: „by choice or by necessity“ (Mackey 2005:1486). Mehrsprachige Praxis an deutschen Hochschulen geht mit dem jeweiligen Status der relevanten Sprachen in der Institution einher: Englisch dient in mehreren der erhobenen Gespräche unterschiedlicher Institutionen als Wissenschafts-/Fachsprache, Spanisch als solche spezifisch in der besuchten hispanistischen Abteilung. Anderen Sprachen wie Türkisch und Chinesisch, obwohl durch zahlreiche Sprecher an Hochschulen vertreten, kommt dieser Status nicht zu. Dies hat nicht allein etwas damit zu tun, ob die Sprache von allen am Gespräch beteiligten Sprechern geteilt wird oder nicht, sondern auch, inwiefern die Sprache an deutschen Hochschulen als Verkehrssprache wissenschaftlicher Sprachpraxis institutionalisiert ist. (Es wäre beispielsweise eine Übersetzungspraxis denkbar, in der Studierende Vorträge in ihrer Erstsprache halten könnten, die simultan ins Deutsche übersetzt würden. Dies ist in den besuchten Hochschulinstituten nicht üblich.) Die Institutionalisierung geschieht einerseits juristisch, z. B. durch Prüfungsordnungen, die vorgeben, in welcher Sprache eine Abschlussarbeit zu verfassen ist,<sup>38</sup> oder Zulassungsvoraussetzungen für das Studium, die einen Nachweis über deutsche Sprachkenntnisse verlangen.<sup>39</sup> Die Institutionalisierung geschieht aber auch durch den tatsächlichen Sprachgebrauch der in der Institution Handelnden, z. B. indem sie eine bestimmte Sprache als Seminarsprache definieren. Die in den Gesprächen handelnden Mehrsprachigen sind teilweise durch eigene Motivation mehrsprachig, z. B. jene ausländische Studierende, die sich entscheiden, temporär oder dauerhaft an einer deutschen Hochschule zu studieren. Sie lassen sich auf die Fremdsprache Deutsch oder Englisch als Lingua franca ein. Diese Mehrsprachigkeit ist aber auch insofern erzwungen, als dass sie von institutioneller Seite „nicht darum herum kommen“, sich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache – zumindest in Seminaren und Prüfungsleistungen – anzueignen, wenn sie an den hier betrachteten Hochschulen teilhaben wollen.

Das angeführte Beispiel zeigt jedoch, dass Deutsch als Lingua franca in einer deutschen Hochschule keineswegs mehrsprachige Praxis unterbindet. Der spanischsprachige Einschub von Pablo wurde durch die Gruppe nicht sanktioniert, im Gegenteil förderte er das Verständnis sogar, so dass sich die Gruppe anschließend den weiteren Thesen in Pablos Argumentation widmen kann. Die Gruppe trägt damit dazu bei, Ausübung von Mehrsprachigkeit als Teil wissenschaftlicher Sprachpraxis an deutschen Hochschulen zu etablieren.

---

nachlässigte Sprechergruppe in Migrationszusammenhängen zu betonen und ins Forschungsbewusstsein zu rücken.

<sup>38</sup> Im „Allgemeinen Teil der Prüfungsordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge an der Technischen Universität Braunschweig“ in der Fassung von 2010 heißt es beispielsweise unter § 9 „Aufbau der Prüfungen, Arten der Prüfungsleistungen“, Absatz 10 die schriftlichen Prüfungsleistungen betreffend: „Die schriftliche Leistung ist in deutscher Sprache oder in Absprache mit der Prüferin oder dem Prüfer in Englisch oder einer anderen Sprache abzufassen.“ (TU Braunschweig 2010:8)

<sup>39</sup> Bewerber für die sog. grundständigen Studiengänge an der Technischen Universität Braunschweig, die eine Hochschulzugangsberechtigung durch einen ausländischen Bildungsabschluss erworben haben, müssen neben einer amtlich beglaubigten deutschen Übersetzung des Zeugnisses ihren Bewerbungsunterlagen einen schriftlichen Nachweis über deutsche Sprachkenntnisse beifügen: „Des Weiteren sind in der Regel ausreichende deutsche Sprachkenntnisse gemäß der Ordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerberinnen und -bewerber (DSH) der Technischen Universität Braunschweig (Bek. vom 11.01.2006, Amtl. Bekanntmachung TU Verkündungsblatt Nr. 397) nachzuweisen.“ (TU Braunschweig 2007:3) Nachzuweisen ist mindestens das DSH-2-Niveau, welches „Grundlegende schriftliche und mündliche Fähigkeiten (Mindestens 57% der Anforderungen sowohl in der schriftlichen Prüfung als auch der mündlichen Prüfung)“ (TU Braunschweig 2006:10) umfasst.

Der Analyse von Gruppengesprächen mit Mehrsprachigen würde um einflussreiche Faktoren verkürzt, reduzierte man sie auf das Ausüben von Mehrsprachigkeit einzelner Sprecher. Erst der Umgang aller Gesprächsteilnehmer mit der ausgeübten Mehrsprachigkeit kann Auskunft über die mehrsprachige Praxis des einzelnen in Bezug zur verankerten sozialen Sprachpraxis geben. Nachfolgend mache ich daher das Gruppengespräch zum Ausgangspunkt für die Bestimmung und Beschreibung der Ausübung von Mehrsprachigkeit, nicht den mehrsprachigen Sprecher und bestimme Gespräche als *mehrsprachig* oder *mehrsprachig geprägt*.

## 2. Ausübung von Mehrsprachigkeit im Gespräch

Um die Ausübung von Mehrsprachigkeit zu untersuchen, rücke ich das Gespräch in den Fokus, nicht zuerst den mehrsprachigen Sprecher. Dieser Blickwinkel ermöglicht, die mehrsprachige Praxis und ihre Bedingungen sowohl individuell, als auch gruppendynamisch und gesellschaftlich-institutionell zu verfolgen. Das heißt, es können betrachtet werden: Die Gesprächspraktiken aller mehrsprachigen und nicht-mehrsprachigen Sprecher unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Hintergründe (Erstsprache, ggf. Zweit- und Drittsprache usw.), die Verläufe der Sprachhandlungen und ihre Auswirkungen auf den nachfolgenden Gesprächsverlauf (Formen, Sequenzen, Funktionen), die Dynamik der Gruppe, die das Gespräch prägt, sowie die Gesprächspraktiken unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Einbettung, hier insbesondere der institutionellen Einbettung in Hochschule und Wissenschaft. Durch eine solche Darstellung der unterschiedlichen Kontextdimensionen kann eine je perspektivische Formulierung des Kontextes erreicht werden (vgl. Deppermann 2008:63).

Die Analyse wird nicht auf Sprachverschränkungen oder Lingua-franca-Beschreibungen beschränkt. Vielmehr soll gezeigt werden, welche *Relevanz* die mehrsprachige Praxis für das Gespräch insgesamt hat. „Kontextbeschnidungen“ und damit Verkürzungen in den Aussagen über die ausgeübte Mehrsprachigkeit sollen so gering wie möglich gehalten werden.

Das Gespräch als den Ort mehrsprachiger Praxis zu fokussieren, ermöglicht insbesondere zu zeigen, dass und inwiefern die Mehrsprachigkeit einzelner Sprecher Auswirkungen auf potenziell alle anderen Gesprächsteilnehmer hat, insofern diese auf die ausgeübte Mehrsprachigkeit reagieren (müssen). Das Gespräch erfährt durch den Bezug auf andere Sprachen eine faktorielle Veränderung gegenüber Gesprächen, die allein unter Muttersprachlern geführt werden. Zu fragen ist: Was ändert sich für die Gesprächsteilnehmer dadurch, dass auf eine andere Sprache Bezug genommen wird und wie reagieren sie auf die Bezugnahme? Wie prägt die Bezugnahme den weiteren Gesprächsverlauf? Durch welche sprachlichen und außersprachlichen Faktoren werden Bezugnahmen auf andere Sprachen begünstigt? Diese Fragestellungen möchte ich bereits jetzt etwas näher erläutern, ehe sie in der Untersuchung ausgeführt werden.

An den mehrsprachigen Sprecher stellt das Reden in der Zweitsprache mitunter die Aufgabe, im Gespräch mit nur begrenzten linguistischen Mitteln zu handeln. Die Forschungen zu problemorientierten und zielgerichteten *Kommunikationsstrategien* im Zweitspracherwerb (vgl. Tarone 1977; Faerch/Kasper 1984; Bialystok 1990; Bialystok 1991; Edmondson/House 2006) stellen u. a. die Frage, ob dadurch das Sprachhandeln der Sprecher in der Zweitsprache grundsätzlich anders ist als das Handeln der Sprecher in der Erstsprache. Bialystok vertritt den Standpunkt, dass Kommunikationsstrategien der Zweitsprache-Lerner auf bestehenden Rahmenbedingungen (*frameworks*) basieren müssen, die für ähnliche Aufgabenstellungen entwickelt wurden, z. B. in der mutter-

sprachlichen Kommunikation oder für kognitive Problemlösungen (vgl. Bialystok 1990:2). Kommunikationsstrategien der Zweitsprache sind aus dieser Sicht eingebettet in einen umfassenden Kontext von Kommunikationsstrategien und stehen in Beziehung zu allgemeineren kognitiven Strategien. Bialystok lehnt es daher ab, Kommunikationsstrategien der Zweitsprache als grundlegend anders zu solchen der Erstsprache anzusehen (vgl. ebd.:2). Auch Faerch/Kasper gehen davon aus, dass Kommunikationsstrategien nicht nur von Lernern, sondern auch von Muttersprachlern angewendet werden (vgl. Faerch/Kasper 1984:46). Hinweise darauf geben experimentelle Studien, in denen Erstsprachesprecher vor ähnliche Herausforderungen gestellt werden, wie Zweitsprachesprecher sie alltäglich erleben, z. B. ihnen fremde Objekte zu benennen und zu beschreiben (z. B. Bongaerts/Poulisse 1989<sup>40</sup>). Bialystok sieht in Anlehnung an Clark 1983 diese Ähnlichkeiten auch im kindlichen Erstspracherwerb gegeben, etwa wenn Kinder lexikalische Lücken mit Hilfe von Übergeneralisierung, Allzweckwörtern und Neuschöpfungen überbrücken (vgl. Bialystok 1990:91). Die Beschreibung der Kommunikationsstrategien und ihre Typologisierung sind hilfreich, um einige einzelne Gesprächspraktiken lokal näher zu beschreiben, reichen jedoch nicht hin, um alle Sprachhandlungen eines Gesprächs oder auch nur das der mehrsprachigen Sprecher zu analysieren. Kommunikationsstrategien sind, einen reflektierten Strategiebegriff vorausgesetzt, streng genommen Kompensationsstrategien (vgl. Edmondson/House 2006:233; Westhoff 2001:685), die dann eingesetzt werden, wenn es zu sprachlichen Schwierigkeiten kommt. Im vorliegenden Korpus kommen sie vor (vor allem in Form von Hilfsappellen und Paraphrasen), machen aber nur einen geringen Teil der gesamten Gesprächspraktiken in den Kolloquiumgesprächen aus. Es ist vielmehr auch danach zu fragen, welche Handlungen das Gespräch tragen, wenn es nicht zu bewusst gewordenen Schwierigkeiten kommt.

Wenn ein Sprecher Bezug auf eine andere Sprache nimmt (metasprachlich oder durch Sprachverschränkungen), eröffnet dies die Möglichkeit für die übrigen Gesprächsteilnehmer, auf diese Bezugnahme zu reagieren. Zu prüfen ist je, ob die Möglichkeit zur Pflicht wird und welcher Art die Reaktion ist. Es ist ein vielfältiges Spektrum an Reaktionen denkbar, das zwischen Nicht-Reaktion (z. B. auf einen gehörten fremdsprachlichen Akzent und grammatische Fehler) bis zu expliziten Nachfragen und Fremdkorrekturen changiert (Ji-Seong: *das ist sehr ä eng mit dem Konsumismus behandeln, Olaf: Mit dem Konsum! Meinst du.* vgl. Gespräch B, Auszug 14, Kap. 2.1.1.1).

Als spezielle Sprechweise, die Muttersprachler im Gespräch mit Nichtmuttersprachlern anwenden können, ist das *Foreigner Talk* gut untersucht (z. B. Clyne 1981; Hinnenkamp 1982; Hinnenkamp 1989; Jakovidou 1993), auch wenn viele Forschungsfragen noch unbeantwortet zu sein scheinen (z. B. welche situativen Faktoren *Foreigner Talk* auslösen, in welcher Beziehung die Simplifizierungen zu Strukturen im kindlichen Erstspracherwerb und anderen vereinfachenden Sprechweisen stehen, vgl. Jakovidou 1993:27). Wie Hinnenkamp zeigen kann, ist diese simplifizierende Sprechweise kein „mechanistischer Reflex“ (Hinnenkamp 1982:184) auf den gesellschaftlichen Status des Gesprächspartners oder zwangsläufig Ausdruck einer individuellen Haltung ihm

---

<sup>40</sup> Bongaerts/Poulisse konfrontierten niederländische Muttersprachler, die über Englischkenntnisse verfügen (45 Sekundarschüler und Studenten) mit abstrakten Graphiken von Fantasiegebilden. Diese sollen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Englisch benannt und beschrieben werden. Das Experiment untersucht damit speziell referenzielle Bezüge. Das Ergebnis zeige, dass Sprecher der Erstsprache und Zweitsprachenler referenzielle Probleme auf die gleiche Weise lösen, und zwar grundlegend in der Wahl zwischen zwei Hauptstrategien, welche die Autoren als *holistic* (z. B. Verwendung von Analogien) und *segmental* (z. B. Beschreiben von Details) bezeichnen, wobei die holistische Strategie bevorzugt werde. Diese Strategien ähneln dem referenziellen Verhalten von Zweitsprachenlernern, die vor lexikalischen Problemen stehen (vgl. Bongaerts/Poulisse 1989:265).

gegenüber. Die soziolinguistische und funktionale Interpretation der Verwendung muss im Einzelfall geklärt werden. Im vorliegenden Korpus kommen Simplifizierungen des Foreigner Talk allerdings nicht vor. Es gilt also zu untersuchen, wie die deutschen Muttersprachler stattdessen handeln, wenn sie mit Nichtmuttersprachlern sprechen. Darüber hinaus kann man davon ausgehen, dass alle Sprecher des Korpus als Aktanten der Institution Hochschule mindestens Erfahrungen mit Fremdsprachen haben, insofern Fremdsprachenkenntnisse häufig eine Zulassungsvoraussetzung für ein Studium darstellen, Forschungskontakte zu ausländischen Hochschulen bestehen, fremdsprachige Literatur fachrelevant ist usw. Damit stellt sich zusätzlich die Frage, ob das Bezugnehmen auf andere Sprachen zur Sprachpraxis der deutschen Sprecher gehört, wenn sie Gespräche mit Sprechern führen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Ob es in den zu untersuchenden Gesprächen nun Sprecher sind, deren Erstsprache Deutsch ist, die auf eine andere Sprache Bezug nehmen, oder Sprecher, für die Deutsch die Zweitsprache darstellt; entscheidend ist, ob die Bezugnahme von einem der Gesprächsteilnehmer für das Gespräch *relevant gemacht* wird oder nicht. Beispielsweise wird in meinem Korpus ein fremder Akzent in keinem der Gespräche relevant gemacht, insofern niemand die Sprecher darauf anspricht und auch sie selbst ihren Akzent nicht thematisieren. Dennoch kann eine bestimmte Aussprache für ein Gespräch relevant gemacht werden: Die Aussprache des anlautenden Konsonanten des Worts *rápido* im Spanischen und Portugiesischen wird in einem hispanistischen Kolloquium explizit metasprachlich auf Deutsch reflektiert (vgl. Gespräch A). *Relevant gemacht* für das Gespräch wird eine Bezugnahme auf eine andere Sprache, wenn ein Sprecher (der die Mehrsprachigkeit einbringende oder ein anderer) auf die Bezugnahme wiederum Bezug nimmt. Dies kann

- unmittelbar mit der Bezugnahme zusammenfallen (Sprachverschränkung, z. B. in der Verwendung des englischen Lehnworts *Workflow* als Terminus der Wirtschaftssprache [Gespräch C]),
- der Bezugnahme auf eine andere Sprache vorausgehen (z. B.: wenn ein Zitieren eines fremdsprachigen Textes angekündigt wird, vgl. Gespräch A: Pablo: *Zum Beispiel was macht hier? ((3,5s)) (Jasa hasss) •• rescarte!*),
- nach der Bezugnahme erfolgen (z. B. in der deutschen Paraphrase eines ans Englische angelehnten, ironischen Phraseologismus, vgl. Doz. Uwe Meyer: *Management by Helicopter. Ne? Irgnwie da landen, Staub aufwirbeln und wieder verschwinden* [Gespräch C])
- oder auch erst zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs (vgl. Gespräch B: Der von dem koreanischen Doktoranden in seinem Vortrag eingebrachte koreanische Begriff *Chaebol* wird für das Gespräch nach dem Vortrag relevant, als Dozent Gert Fischer in der Diskussion auf ihn Bezug nimmt, indem er ihn erfragt).

Die Art der Relevanz gilt es im Einzelfall zu ermitteln.

Gelegentlich wird in den dokumentierten Gesprächen auch die Mehrsprachigkeit einzelner Sprecher explizit thematisiert. Zu prüfen ist auch, ob und inwiefern diese metasprachlichen Bezugnahmen den weiteren Gesprächsverlauf beeinflussen.

Die Frage nach den außersprachlichen Faktoren, die in den vorliegenden Gesprächen die Ausübung von Mehrsprachigkeit begünstigen, wird die Institutionen Hochschule und Wissenschaft zu berücksichtigen haben. Studierende, Doktoranden und Dozenten, die in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, werden während ihrer Ausbildung mindestens eine Fremdsprache kennen gelernt haben. (Grundständige) Studierende aus dem Ausland müssen für ein Studium an einer deutschen Hochschule häufig Deutschkenntnisse nachweisen (siehe Kap. 1.2). Aus-

tauschstudenten aus dem Ausland, die für ein oder zwei Semester in Deutschland studieren, werden Deutschkenntnisse empfohlen, aber nicht verpflichtend auferlegt.<sup>41</sup> Auch für Doktoranden aus dem Ausland sind Deutschkenntnisse je nach Promotionsordnung der Hochschule unterschiedlich verpflichtend.<sup>42</sup> Für die meisten ausländischen Studenten und Doktoranden besteht dennoch ein gewisser Zwang zu einer Zweitsprache, insofern Deutsch die primäre Verständigungssprache im deutschen Hochschulalltag ist. Als weltweit relevante Wissenschaftssprache hingegen hat der Status des Englischen in den letzten Jahrzehnten zugenommen und nach und nach auch Einzug als Verständigungssprache in deutschen Hochschulen gefunden – als Unterrichtssprache, als Sprache der Forschungsliteratur, als Verständigungssprache unter Forschern. Die Vor- und Nachteile dieses Prozesses sind in den letzten Jahren häufig diskutiert worden (z. B. Glück 2008; Ehlich/Redder 2008b; Camerer 2007; Zabel 2005; Pörksen 2005; Motz 2005; Ammon 2001; Hüllen 1998). Der Wegfall von Sprachbarrieren, eine weltweite Verständigungssprache zur Förderung des internationalen Forschungsaustauschs werden als Vorteile den Nachteilen wie fachlicher Niveauverlust, Reduktion anderer Sprachen als Wissenschaftssprache, Simplifizierung des Englischen, internationale Benachteiligung nichtenglischer Forschungsliteratur usw. gegenüber gestellt. Auch im vorliegenden Korpus ist der Einfluss des Englischen als internationale Lingua franca nachweisbar (vgl. Kap. 7). Es gibt ein Gespräch, das fast ausschließlich auf Englisch geführt wurde. Es handelt sich dabei um ein interdisziplinäres Projektplenum an einer Kunsthochschule, an dem regelmäßig zahlreiche Austauschstudenten aus verschiedenen Ländern teilnehmen. Projektarbeiten werden sowohl von deutschen als auch von ausländischen Studenten der Gruppe auf Englisch präsentiert. Anhand der Gesprächsaufnahmen in den Fächern Wirtschaftsinformatik und Mathematik wird deutlich, wie Englisch das Fachvokabular der jeweiligen Fächer prägt (vgl. Gespräch G, Kap. 5.3.7, vgl. Kap. 7.4). Aus der englischsprachigen Publikation, auf die in dem Mathematikgespräch referiert wird, wird englisch zitiert, im Gespräch der Wirtschaftsinformatiker werden englische Termini gebraucht, teilweise obwohl deutsche Entsprechungen bekannt sind (*workflow* wird ebenso verwendet wie *Geschäftsprozesse*, statt *Tarifvertrag* wird jedoch *labor agreement* gebraucht, statt der denkbaren *Antwortzeit* wird *Response-Zeit* benutzt; Unternehmensstrukturen und -positionen werden ausschließlich englisch bezeichnet, z. B. *Sales Management*, *Service Management*, *Program Management*, *Delivery Management*) (vgl. Gespräch C, Kap. 5.3.3, vgl. Kap. 7.5). Und schließlich spielt Englisch in einem Projektplenum des Studiengangs Kommunikationsdesigns eine entscheidende Rolle als zweite Bezugssprache, sowohl für die ausländischen Austauschstudenten als auch für die deutsche Dozentin, die vor allem dann ins Englische wechselt, wenn sie bewusst auch die Austauschstudenten in das Gespräch einbezieht (vgl. Gespräch F, Kap. 5.3.6, vgl. Kap. 7.6).

Das Wissen der Sprecher um die Sprachkenntnisse der anderen Gesprächsteilnehmer erleichtert die Ausübung von Mehrsprachigkeit bzw. das Wissen um nicht vorhandene Kenntnisse erschwert dies. Der Bezug auf das Spanische oder Portugiesische wird im hispanistischen Kolloquium (vgl. Gespräch A, Kap. 5.3.1, vgl. Kap. 6) dadurch begün-

<sup>41</sup> Beispielsweise heißt es in den Empfehlungen des International Office der Technischen Universität Braunschweig für ausländische Studenten, die das europäische Austauschprogramm ERASMUS nutzen wollen: „Sie sollten über mindestens einfache Deutschkenntnisse verfügen, da die Unterrichtssprache Deutsch ist. Eine Deutschprüfung brauchen Bewerber für Austauschprogramme jedoch nicht abzulegen.“ (TU Braunschweig 2012a)

<sup>42</sup> Die TU Braunschweig verlangt von ausländischen Promotionsbewerbern beispielsweise nicht, vor der Promotion eine Sprachprüfung abzulegen. Welche Sprachkenntnisse voraussetzen sind, sollen die Bewerber mit den Fakultäten und den Betreuern klären (vgl. TU Braunschweig 2012b). In den jeweiligen Fächern können dann nähere Promotionsordnungen weitere Bedingungen aufstellen.

stigt, dass alle Teilnehmer eine romanische Sprache sprechen. In den Gesprächen mit den chinesischen Studenten (vgl. Gespräche D und E, Kap. 5.3.4 und 5.3.5, vgl. Kap. 8) ist der Wechsel ins Chinesische weniger erwartbar, da die Gesprächsrunde überwiegend aus deutschen Studierenden und Dozenten zusammengesetzt sind, für die sie Chinesisch als Zweitsprache i. d. R. nicht voraussetzen können. Ein metasprachlicher Bezug auf die chinesische Sprache ist denkbar (aber nicht belegt), würde sie aber sprachlich vor die Herausforderung stellen, in einer fremden Sprache über eine Sprache zu sprechen, die die anderen Gesprächsteilnehmer nicht mit ihnen teilen. Die Sprache Englisch hingegen wird nahezu selbstverständlich vorausgesetzt, insofern Bezüge auf das Englische häufig unkommentiert eingebracht und rezipiert werden.

Die Perspektive, das Gespräch in den Fokus zu rücken, in welchem auf andere Sprachen Bezug genommen wird, dadurch dass einzelne Sprecher ihre Mehrsprachigkeit ausüben, ermöglicht es, unterschiedliche Formen ausgeübter Mehrsprachigkeit in ihrer Relevanz für das Gespräch zu untersuchen. So werden nicht nur die Bezugnahmen auf andere Sprachen seitens der Sprecher, die Deutsch als Zweitsprache anwenden, berücksichtigt, sondern auch die Bezugnahmen der Sprecher, für die Deutsch die Erstsprache darstellt. Darüber hinaus kann auch der verbale Umgang mit eingebrachter Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden. So kann die mehrsprachige Praxis in einem authentischen Gespräch präziser und umfassender beschrieben werden, als wenn lediglich die Sprachäußerungen des einzelnen Mehrsprachigen berücksichtigt würden. Gespräche, in denen gesprächsrelevant auf eine andere Sprache als die primär verwendete Bezug genommen wird, verstehe ich als *mehrsprachige Gespräche*. Dieser Begriff ist zentral für meine Beschreibung mehrsprachiger Praxis und soll in den nachfolgenden Unterkapiteln näher erläutert werden.

## 2.1 Das mehrsprachige Gespräch

Das Ausgangsmaterial für die hier angestrebte Untersuchung zur mehrsprachigen Praxis bildet das Gespräch. Ich nutze den Ausdruck *Gespräch* als (von Theorien und Konzepten) neutralen Begriff. Er soll zum einen bewusst die alltagssprachliche, nicht-theoriegeleitete Bedeutung (>mündlicher Gedankenaustausch in Rede und Gegenrede über ein bestimmtes Thema< Paul 2002:407 nach Duden) umfassen, um zu betonen, dass es hier um Untersuchungsmaterial geht, das auch von den Probanden unter dieser Bezeichnung wahrgenommen werden kann und es keine explizit zum analytischen Zweck definierte Kategorie ist. Zum anderen soll er die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesprächsanalytischen Richtung oder Theorie vermeiden. Er ist zunächst Sammelbegriff für die in der Gesprächsanalyse je unterschiedlich definierten und untersuchten *Dialoge, Diskurse, Face-to-Face-Kommunikationen* oder *encounters, mündliche Interaktionen, Konversationen, talk exchange* usw., also für „jede sprachliche, dialogische und thematische Interaktion“ (Henne/Rehbock 2001:255)<sup>43</sup>,

---

<sup>43</sup> Diese Bestimmung ist nicht unproblematisch. Henne/Rehbock folgend schließe *sprechsprachlich* schriftliche Äußerungen aus. Unter dem Aspekt konzeptioneller Mündlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985) könnten jedoch auch medial schriftliche Chat- und SMS-Kommunikationen als Gespräche betrachtet werden. *Dialogisch* betont die Wechselbeziehung von Sprecher- und Hörerrollen sowie Themeninitiierung und -akzeptierung (vgl. Henne/Rehbock 2001:8). Wechselseitige Nachrichten auf die Handymailbox wären damit als Gespräch zu bestimmen, auch wenn diese alltagssprachlich nicht als typische Vertreter der Kategorie angesehen sein mögen. Das Merkmal *thematisch* schließlich könnte dazu führen, empraktisches, also handlungsbegleitendes Sprechen aus einem Gespräch auszuschließen. Mit Henne/Rehbock lasse ich auch „empraktisches Sich-Verständigen mit thematischem Bezug, aber ohne thematische Entfaltung“ (ebd.:256) als Handeln im Gespräch zu. Die funktional-

welche als Grundlage für eine Analyse entsprechend näher charakterisiert werden muss. *Gespräch* bezeichnet zunächst den empirisch erhobenen Gegenstand, die Beschreibung aus theoriegeleiteter Sicht kann dann in einem zweiten Schritt erfolgen.

*Gesprächsanalyse* oder *Gesprächsforschung* verstehe ich entsprechend in Anlehnung an Hausendorf als „Sammelbegriff für die im deutschsprachigen Raum vertretenen Richtungen der Konversations-, Diskurs- und Dialoganalyse“ (Hausendorf 2001:971).

Henne/Rehbock erklären das Gespräch zu einer „Grundeinheit menschlicher Rede“ (Henne/Rehbock 2001:6). Sie schlagen die Humboldtschen Begriffe „Anrede und Erwiderung“ als universale Kategorien dialogischen Sprechens“ (ebd.:7) vor, welche bereits in der Wortbildung *Gespräch* durch das kollektivierende Präfix {ge-} bezeichnet sei. Das Prinzip des Wechselseitigen, also anredende und erwidernde Gesprächspartner, wird häufig als konstitutiv für das Gespräch betont (vgl. Henne/Rehbock 2001:6; vgl. Schwitalla 2001:896; vgl. Klann-Delius 2001:115; vgl. Brinker/Sager 2006:11), bestimmend wird aber auch die Intentionalität gesehen (vgl. Klann-Delius 2001:115). Wie Brinker/Sager betonen, können Bestimmungen wie Kommunikationsziele und -zwecke jedoch nur schwer auf das Gespräch als Ganzes bezogen werden, sondern eher auf kleinere Einheiten des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2006:13).

Gespräche sind Produkte der Sprachpraxis der an ihnen beteiligten Sprecher. Verwendet der Sprecher in der Art, wie er seine Sprache ausübt (vgl. Maas 1989:18), mehr als eine Sprache, lässt sich dies als *mehrsprachige Praxis* bezeichnen.<sup>44</sup> Entsprechend schlage ich vor, das Gespräch, in dem Mehrsprachigkeit ausgeübt wird, als *mehrsprachiges Gespräch* zu bezeichnen. Diese Begriffsbestimmung ist aber noch nicht ganz ausreichend: Wie in Kap. 1.1 dargestellt, umfasst mehrsprachige Praxis sowohl *Sprachverschränkungen*, als auch *fremdsprachige* und *fremdsprachliche* Kommunikation. Ist die Verständigungssprache in einem Gespräch (z. B. Deutsch) für den einzelnen Gesprächsteilnehmer Zweitsprache, so übt dieser Sprecher seine individuelle Mehrsprachigkeit aus. Es ist für ihn fremdsprachige Kommunikation (vgl. Kap. 1.1). Es ist aber denkbar, dass die Mehrsprachigkeit dieses Sprechers in dem Gespräch, das er aus seiner Sicht in der Zweitsprache führt, keine Rolle spielt, insofern sie nicht für das Gespräch explizit relevant gemacht wird. Sie wird weder als störend noch als gewinnbringend behandelt. Der Sprecher wird z. B. nicht auf seine Mehrsprachigkeit hin angesprochen, seine möglicherweise vorkommenden Sprachvariationen in Aussprache, Lexik, Grammatik usw. werden nicht thematisiert und es entstehen auch keine Missverständnisse, die auf seine Mehrsprachigkeit zurückgeführt werden können. Für das Gespräch ist seine individuelle Ausübung von Mehrsprachigkeit irrelevant, das Gespräch verläuft sozusagen einsprachig, wenn auch aus Sicht des mehrsprachigen Sprechers in einer fremden Sprache. Ich bestimme daher ein Gespräch erst dann als mehrsprachiges Gespräch, wenn die ausgeübte Mehrsprachigkeit eines mehrsprachigen Sprechers für das Gespräch, das heißt mindestens für das Handeln eines (weiteren) Gesprächsteilnehmers, relevant gemacht wird.

Die Art der Relevanz muss im Einzelfall bestimmt werden. Ich gehe davon aus, dass es grundlegend um Bezugnahmen auf die ausgeübte Mehrsprachigkeit seitens eines oder

---

pragmatische Bestimmung von Text (Wissensvermittlung ohne Hörerpräsenz) und Diskurs (Ko-präsenz von Sprecher und Hörer) (vgl. Rehbein 2001) als Grundeinheiten der Analyse, die sich von der Gebundenheit an Alltagssprachliche Bedeutungen lösen, sind eine mögliche Reaktion auf derartige Schwierigkeiten. Aus den oben genannten Gründen verwende ich in dieser Analyse trotz der definitorischen Schwierigkeiten die Kategorie *Gespräch*.

<sup>44</sup> In dieser Wortwahl gebraucht u. a. von Androutsopoulos 2003; Androutsopoulos 2006; vgl. *Praxis der Mehrsprachigkeit* Erfurt/Amelina 2008; vgl. *mehrsprachige Sprachpraxis* Erfurt 2003b; vgl. Kapitel *mehrsprachliche Praxis* in Gogolin et al. 2005.

mehrerer Gesprächsteilnehmer im weiteren Handlungsverlauf geht (vgl. Kap. 2.1.1 & 2.1.2).<sup>45</sup>

Das einsprachige (für den einzelnen Sprecher mitunter fremdsprachige) Lingua-franca-Gespräch ist also zu unterscheiden von dem mehrsprachigen Gespräch, das sich durch mehrsprachige Praxis auszeichnet, die durch mindestens einen Sprecher gesprächsrelevant gemacht wird. Die ausgeübte Mehrsprachigkeit kann dabei sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit umfassen (vgl. die Begriffsbestimmung zu *Mehrsprachigkeit* in Kap. 1), allerdings konzentrieren sich die nachfolgenden Überlegungen und Analysen primär auf äußere Mehrsprachigkeit. Ferner bezeichne ich Gespräche, in denen eine andere Sprache als die Verständigungssprache zwar relevant gemacht, aber nicht ausgeübt wird (denkbar sind etwa metasprachliche Gespräche über Fremdsprachen oder fiktionale Sprachen) als *mehrsprachig geprägte Gespräche* (vgl. die näheren Ausführungen in Kap. 2.1.3). Entscheidend für die Bestimmung ist also erstens die Ausübung der Mehrsprachigkeit und zweitens der Umgang mit dieser, die Bezugnahme auf die Ausübung.

Dazu einige weiterführende Fragestellungen: Wenn ich entscheide, dass Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis nicht unmittelbar lokal erfolgen müssen, um ein Gespräch als mehrsprachig zu bestimmen, sondern die Bezugnahme auch zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch erfolgen kann, stellt sich die Frage, wo die zeitliche Grenze für Bezugnahmen zu ziehen ist (und auch ob überhaupt eine angenommen werden muss). Das Relevantmachen könnte auch erst am folgenden Tag oder zu einem noch späteren Zeitpunkt erfolgen. Liegt dann ein neues Gespräch vor oder wird das vorherige fortgesetzt? Wie sind die Bezugnahmen dann zu beschreiben und einzuschätzen? Die Phasen der Gesprächseröffnung und -beendigung können helfen, einzelne Gespräche voneinander abzugrenzen. Tatsächlich sind die vorliegenden Kolloquiumgespräche gut durch eröffnende und beendende Phasen zu begrenzen und insofern lassen sich Bezugnahmen

---

<sup>45</sup> Wie in Kap. 1 dargestellt beschreiben statische Begriffsauffassungen von Mehrsprachigkeit Individuen, Kollektive oder Regionen als mehrsprachig. Dem gegenüber steht eine interaktionale Begriffsauffassung, wie sie hier bevorzugt wird. Ein Gespräch als mehrsprachig zu beschreiben, soll nicht erneut eine statische Deskription darstellen, sondern im Gegenteil zeigen, wie komplex und dynamisch die Ausübung von Mehrsprachigkeit ist, die zu einem mehrsprachigen Gespräch führt. Eine vergleichbare Verknüpfung des Gesprächsbegriffs mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit ist nach meinen Kenntnissen bislang nur vereinzelt vorgenommen worden. Begrifflich allgemeiner wird mit den Termini *bilingual conversation* (Auer 1984 mit dem Fokus auf Sprachalternation) und *multilinguale Kommunikation* operiert (speziell translatorisch bei Bastian/Vaerenbergh 2007; unterschiedliche Sprachkontaktsituationen und -phänomene bei House/Rehbein 2004). House/Rehbein stellen vier grundlegende Merkmale multilingualer Kommunikation heraus (Gebrauch mehrerer Sprachen zur Erfüllung eines gemeinsamen Zweckes, Beteiligung mehrsprachiger Sprecher, Interaktion unterschiedlicher Sprachsysteme, mehrsprachige Kommunikationsstrukturen; vgl. House/Rehbein 2004:1). Multilinguale Kommunikation sei abhängig von den involvierten Sprachen, den mehrsprachigen Kompetenzen der Sprecher und der Art des Sprachgebrauchs („mode in which language is being used“ House/Rehbein:2). Die Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* fokussiert insbesondere den letzten Aspekt und sucht ihn empirisch zu differenzieren. In Bezug auf House/Rehbein spricht Dresemann von einem *multilingual discourse* (ohne diesen explizit zu bestimmen, das Kapitel beschäftigt sich mit *lexical inferences*) und davon, eine Kommunikationssituation (*communicative situation*) dann als mehrsprachig (*multilingual*) zu definieren, „if more than one language either is applied or plays a role in speech production or in comprehension.“ (Dresemann 2007:181). Eine nähere Ausführung dieser Definition steht allerdings noch aus. Unklar bleibt bei Dresemann, welche Prozesse mehr als eine Sprache in den Diskurs einbringen (und welche vielleicht nicht) und wie entschieden werden kann, ob eine Sprache ‚eine Rolle spielt‘ oder nicht. Im Gegensatz zu Dresemann bestimme ich den Aspekt der Relevanz (vgl. Dresemann: „plays a role“) als obligatorisch (und nicht nur fakultativ) für die Bestimmung eines Gesprächs als *mehrsprachig*.

relativ gut im Rahmen eines Gesprächs verorten.<sup>46</sup> Spätere Bezugnahmen fielen in andere Gespräche und wären eigenständig daraufhin zu prüfen, ob sie ausgeübte Mehrsprachigkeit für das neue Gespräch relevant machen. Dennoch ist die Frage interessant, wie Bezugnahmen z. B. durch nicht am Gespräch beteiligte Dritte und zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt einzuschätzen sind, z. B. durch Medienberichterstattung oder eine Forscherin, die mehrsprachige Gespräche analysiert. Wie wirken mehrsprachige Gespräche über das Gespräch hinaus? Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht abgeschlossen werden; es wäre diachronisch zu verfolgen, ob sich etwa durch wiederholte Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis (im Sinne der Oldenburger Diskursanalyse *Anspielungen* und *variierenden Übernahmen*, vgl. z. B. Bredehöft et al. 1994) so etwas wie gesprächsübergreifende mehrsprachige Diskurse entwickeln und auch, wann die relevante Ausübung mehrerer Sprachen in einzelnen Gesprächen übergeht in eine eigenständige *fused variety* (Auer 2000), in der das Mixen zweier Sprachen strukturell obligatorisch geworden ist und keine Option mehr darstellt.

Ferner stellt sich die Frage, ob eine dominierende Verständigungssprache vorliegen muss, von der aus Bezüge auf andere Sprachen stattfinden und gesprächsrelevant gemacht werden, um ein Gespräch als mehrsprachig zu bestimmen. In den ausgewählten Gesprächen des vorliegenden Korpus ist die Ausgangssituation der Sprachpraxis relativ gut vergleichbar: Die Gespräche werden auf Deutsch initiiert und überwiegend auf Deutsch geführt. Sprachliche Einheiten, die Bezüge auf andere Sprachen aufweisen, gilt es pro Einzelfall zu bestimmen, z. B. als Sprachverschränkungen wie Code-Switching, Transfer, Ad-hoc-Entlehnung usw. (wobei aus linguistischer Sicht die Unterscheidung nicht immer eindeutig ist, da auch die Begriffe und ihre Abgrenzungen voneinander unterschiedlich definiert werden). Sofern die Bezugnahme auf eine andere Sprache gesprächsrelevant wird, kann das Gespräch als mehrsprachig beschrieben werden.

Die in anderen Bereichen des Sprachalltags ausgeübte Mehrsprachigkeit ist jedoch vielfältiger. Sie kann beispielsweise als ausgeübte Fremdsprache eines einzelnen Sprechers für das aktuelle Gespräch überhaupt keine Rolle spielen. Erhält sie hingegen Relevanz, kann dies von Gespräch zu Gespräch und auch innerhalb des Gesprächs in unterschiedlicher Gewichtung geschehen.

Es sind zum Beispiel Gespräche denkbar, in denen für längere Gesprächsphasen in eine andere Sprache gewechselt wird. Im Korpus findet sich etwa eine fast dreistündige Aufnahme aus einem Projektplenum im Fach Kommunikationsdesign, in deren Verlauf mehrere Sequenzen, ganze Gesprächsphasen oder ganze segmentierbare Einzelgespräche (z. B. im Gespräch mit der polnischen Austauschstudentin Ewa) in Englisch geführt werden.<sup>47</sup> Wenn ein solcher eindeutiger Sprachwechsel von Sprache A in eine andere Lingua franca B vorliegt, so könnte man fragen, ob dann streng genommen die Bestimmung eines mehrsprachigen Gesprächs gleichsam mit jedem Wechsel von neuem begonnen werden müsste, mit wiederum neuen Bezugnahmen auf Sprache C (oder zurück zu Sprache A). Würde man dies ernsthaft überlegen, führte es den Begriff *Gespräch* ad absurdum. So lange die unterschiedlichen Lingua-franca-Gesprächsphasen konstituierende Phasen eines überdachenden Gesprächs sind, ist mehr als eine Sprache für das Gespräch insgesamt relevant und das Gespräch wiederum als mehrsprachig bestimmbar. Es ist für die Bestimmung irrelevant, ob eine der verwendeten Sprachen

---

<sup>46</sup> In anderen Interaktionen sind die Grenzen nicht immer eindeutig zu bestimmen. Henne/Rehbock verweisen beispielsweise auf Gespräche während langer Autofahrten, die nach einer Schlafpause des Beifahrers ohne eröffnende Sequenzen geführt werden, und auf nicht klar voneinander abgrenzbare Gespräche z. B. während eines gemeinsamen Theaterbesuches (Henne/Rehbock 2001:256f.).

<sup>47</sup> Ein Auszug dieser Aufnahme bildet das Gespräch F, vgl. Kap. 5.3.6, vgl. Kap. 7.6.

dominiert oder zwei Sprachen in abwechselnden Phasen quantitativ gleichwertig gebraucht werden.

Weitere Beispiele sind dokumentierte Gespräche, in denen die Grenzen zwischen den gesprächsrelevanten Sprachen zunehmend verwischen, z. B. in Sprachpaaren in *Mischstilen* (Ethnolekten, Auer 2003) oder *mixed languages* (Auer 2000). Sprachpraxis lässt sich hier schwer als Bezug auf andere Sprachen beschreiben – von welcher Ausgangssprache aus? – vielmehr sind mehr als eine Sprache in variierender Gewichtung im Spiel.

Unter Berücksichtigung der Vielfältigkeit und Komplexität ausgeübter Mehrsprachigkeit kann der Begriff des *mehrsprachigen Gesprächs* nicht nur auf Gespräche mit einer dominierenden Verständigungssprache plus Bezugnahmen auf andere Sprachen beschränkt werden, wenn er alle Formen von mehrsprachiger Praxis beschreiben soll, die Gesprächsrelevanz erhalten. Eine solche Bestimmung führte an zu vielen Formen mehrsprachiger Praxis vorbei. Ich schlage daher vor, dass konsequent jedes Gespräch, in dem mehr als eine Sprache gesprächsrelevant wird, als mehrsprachig bezeichnet wird, unabhängig davon, ob eine Sprache als Verständigungssprache dominiert, es bei einer einmaligen relevanten Bezugnahme auf eine andere Sprache bleibt, die Sprache phasenweise gewechselt wird oder Sprachgrenzen verwischend gemixt werden. Was sich jeweils ändert, ist die Art oder Gewichtung der Relevanz. Ich gehe davon aus, dass sich aus unterschiedlichen mehrsprachigen Gesprächen ein Relevanzkontinuum erschließen ließe, von Gesprächen mit wenig relevanter ausgeübter Mehrsprachigkeit bis hin zu Gesprächen, in denen die Mehrsprachigkeit eine nahezu konstituierende Relevanz erhält. Die ausgeübte Mehrsprachigkeit wird in einem Gespräch vielleicht nur einmalig lokal relevant gemacht (z. B. eine einmalige Wortübersetzung), in einem anderen Gespräch spielen die mehrsprachige Sprecher vielleicht regelrecht mit ihrer Mehrsprachigkeit (z. B. in Formen von Crossing oder Mischstilen, vgl. auch Kap. 6.3.1).

Die Frage nach der primären Verständigungssprache ist letzten Endes lediglich aus der Forschungsperspektive um der Vergleichbarkeit willen relevant. So muss entschieden werden, ob Gespräche untersucht werden sollen, deren primäre Verständigungssprache Deutsch, Englisch, Türkisch usw. ist, ob gerade das mehrsprachige Gespräch in Mischstilen untersucht werden soll usw. Für den Gegenstand *mehrsprachiges Gespräch* ist diese Frage letztlich nicht entscheidend. Sofern mehr als eine Sprache für das Gespräch als Bezugs- oder Verständigungssprache relevant ist – unabhängig vom Umfang – ist es als mehrsprachig zu charakterisieren.

Entsprechend ist es ebenso unerheblich, in welcher Sprache die Bezugnahme erfolgt, die die mehrsprachige Praxis für das Gespräch relevant macht. Ein Beispiel: Die Studentin Katrin vollzieht eine deutschsprachige Gesprächsschrittübernahme als Reaktion auf die englischsprachige Gesprächsschrittübergabe der Dozentin Doris Klein (Doz. Doris K.: *So, who is next?*; Katrin: *Ja. • Fang ich mal an.* [Gespräch F]). Englisch wurde von der Dozentin bereits eingeführt, um die beiden Austauschstudenten Ewa und Murat explizit in das Gespräch mit einzubeziehen (Doz. Doris K.: *I want to integrate the the(h)e(h)e the two of you.*, vgl. Auszug 48, Kap. 7.6.1). Sie kann voraussetzen, dass alle deutschen Studierenden zumindest grundlegende Erfahrungen mit der englischen Sprache haben und spricht nach eigener Auskunft mit Gaststudenten häufig Englisch. Eröffnungen neuer Gespräche an diesem Abend vollzieht die Dozentin entsprechend auf Englisch, und zwar als offene Fremdwahl, auf die potenziell alle Sprecher reagieren können. Katrin (mit Erstsprache Deutsch) stellt ihre rezeptive Mehrsprachigkeit unter Beweis und legitimiert zugleich Englisch als relevante Sprache für das Gespräch, wenn sie sie auch selbst zunächst nicht aktiv als Verständigungssprache ausübt. Anders handelt die polnische Austauschstudentin Ewa. Ihre Erstsprache Polnisch wird von keinem

anderen Gesprächsteilnehmer geteilt. Sie ist dadurch gezwungen, fremdsprachig zu handeln. Naheliegend ist einerseits Deutsch als bislang übliche Verständigungssprache des Gesprächs, aber auch Englisch, das die Dozentin zuvor bereits gesprochen hat, um Murat und sie mit einzubeziehen. Sie selbst wechselt einige Sequenzen später in ihrem ersten durch Selbstwahl übernommenen Gesprächsschritt von Deutsch ins Englische (Ewa: *a=aich habe one question. Is possible dat äh evrybody can read this?*) und macht die Erfahrung, dass dies, wenn zwar nicht auf Englisch quittiert (Nora antwortet deutsch), so doch auch nicht grundsätzlich sanktioniert wird (immerhin antwortet Nora überhaupt). Wenn Ewa nachfolgend auf Englisch angesprochen wird (selbst wiederum wahrscheinlich eine Reaktion auf Ewas Sprachwahl), wird sie überwiegend englisch antworten. So schiebt sich im Gespräch F eine englische Nachfragesequenz zwischen der Dozentin und Ewa in das ansonsten überwiegend auf Deutsch geführte Gespräch über Noras Buchprojekt ein (Doz. Doris K.: *hm=hm • • • and was your question that ähm the ((1s)) for the explanation in general?*; Ewa: *M=hm ((1s)) Hmmm or • this is only • • nice a=abstraact äh image. [...]*). Ob nun ein Wechsel ins Englische deutschsprachige oder wiederum englischsprachige Gesprächsbeiträge evoziert, in jedem Falle ist eine weitere Sprache (hier Englisch) als Verständigungssprache akzeptiert und relevant gemacht worden und das Gespräch damit mehrsprachig.

Nun ist die empirisch zu beobachtende mehrsprachige Praxis zu dynamisch, als dass man sie mit eindeutigen Etiketten versehen könnte. Mehrsprachige nehmen in einem Gespräch mitunter als aktive Zuhörer teil, nicht jedoch als aktive Sprecher. Phasenweise wird in einem Gespräch, an dem mehrsprachige Sprecher aktiv beteiligt sind, mitunter keine Sprachverschränkung statt und phasenweise wird ein mehrsprachig geprägtes Gespräch, z. B. ein auf Deutsch geführter Fremdsprachenunterricht, in eine mehrsprachige Praxis wechseln, in der die Sprachlerner sich in der fremden Sprache üben sollen. Die mehrsprachige Praxis bzw. die mehrsprachig geprägte Praxis muss nicht in jeder Gesprächssequenz gegeben sein, um das Gespräch insgesamt als mehrsprachig oder mehrsprachig geprägt zu bezeichnen.

Nachfolgend sollen anhand von Korpusauszügen Formen möglicher Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis veranschaulicht werden. Diese erfolgen weder mit Anspruch auf Vollständigkeit (es ist vielmehr anzunehmen, dass es weitere mögliche Bezugnahmen gibt) noch mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit (die Bezugnahmen sind empirischen Daten des Korpus entnommen, ob diese Arten der Bezugnahmen auch außerhalb von Kolloquiumgesprächen vorkommen ist wahrscheinlich, im Rahmen dieser Arbeit aber nicht überprüft).

Es ist im Übrigen anzunehmen, dass es Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis gibt, die eindeutiger als solche zu identifizieren sind als andere. Als relativ eindeutige Fälle erweisen sich z. B. das Bedienen von Hilfsappellen (z. B. in Form von Wortangeboten), das Ankündigen von fremdsprachigen Textziten, die Integration von Textziten, Entlehnungen in die Argumentation und Wortübersetzungen. Weniger eindeutig sind mitunter Handlungen wie z. B. Fremdkorrekturen (wird logisch-semantisch oder sprachlich korrigiert?) oder gehäufte Reformulierungen von Aufforderungen (deuten sie auf ein dem Gesprächspartner unterstelltes sprachliches Nichtverstehen hin?). Diese müssen im Einzelfall betrachtet werden.

Der Übersicht halber werden nachfolgend die Bezugnahmen unterschieden nach Bezügen auf *fremdsprachiges Handeln*, auf *Sprachverschränkungen* und auf *fremdsprachliches Handeln* (vgl. Kap. 1.1). So scharf, wie diese Aufteilung es suggeriert, ist die Trennung zwischen fremdsprachiger Kommunikation und Sprachverschränkung in der Sprachpraxis freilich nicht. Mehrsprachige können sich bemühen, lediglich eine Sprache in der aktuellen Situation auszuüben, jedoch ist nicht anzunehmen, dass die

angeeigneten Sprachen in Form von doppeltem Monolingualismus getrennt praktiziert werden. Die Frage, inwieweit Elemente aus anderen angeeigneten Sprachen Einfluss nehmen, wird seit Jahrzehnten in der Zweitsprach- und Fremdspracherwerbsforschung diskutiert. Wie Auer es ausdrückt, lassen die Mehrsprachigen in Formen von Codemixing und Codeswitching ihre Mehrsprachigkeit „sichtbar werden“ (Auer 2009:94). Und auch in der metasprachlichen Kommunikation über eine andere Sprache (fremdsprachliche Kommunikation) sind Sprachverschränkungen nicht auszuschließen. Es ist damit vor allem eine Frage der analytischen Perspektive, die auf die mehrsprachige Praxis geworfen wird; ob primär das Handeln in der Fremdsprache, über eine Fremdsprache oder primär die vorkommenden Verschränkungen betrachtet werden. Die Übersicht wird jedoch zeigen: Es ist häufig ein interaktionaler Prozess mehrerer Gesprächsteilnehmer, durch den mehrsprachige Praxis Relevanz für ein Gespräch erfährt. Es zeigt sich außerdem: Sowohl Sprecher, für welche die Verständigungssprache Deutsch eine Zweitsprache darstellt, als auch Sprecher, für welche Deutsch die Erstsprache ist, handeln in den Kolloquiumgesprächen mehrsprachig.

## **2.1.1 Bezugnehmen auf fremdsprachiges Handeln**

Bei der Bezugnahme auf fremdsprachiges Handeln lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden: fremdsprachiges Handeln aus Sicht des Sprechers und fremdsprachiges Handeln aus Sicht der lokalen Gesprächspraxis. So kann einerseits die dominierende Verständigungssprache in einem Kolloquiumgespräch (z. B. Deutsch) fremdsprachiges Handeln für Austauschstudenten und ausländische Doktoranden sein (vgl. Kap. 2.1.1.1 und Kap. 2.1.1.2). Andererseits ist es möglich, aus der aktuellen Gesprächssituation heraus weitere Sprachen einzubringen (z. B. Englisch oder Spanisch aus einer deutsch geprägten Gesprächssituation heraus) (vgl. Kap. 2.1.1.3). Aus gesprächszentrierter Sicht ist die Frage sekundär, ob diese eingeführte Sprache für einige Gesprächsteilnehmer möglicherweise die Erstsprache darstellt. Wird auf dieses fremdsprachige Handeln im Gespräch Bezug genommen, erfährt es eine Relevanz für das Gespräch und prägt das Gespräch damit als mehrsprachig.

### **2.1.1.1 Hilfsappelle, Selbst- und Fremdkorrekturen**

Die ausländischen Studierenden und Doktoranden im vorliegenden Korpus handeln, wenn sie Deutsch sprechen, in einer Sprache, die nicht ihre Erstsprache ist. Sie handeln fremdsprachig bzw. üben ihre individuelle Mehrsprachigkeit aus. Diese mehrsprachige Praxis kann sehr unauffällig stattfinden. Verbale Anzeichen, dass die Sprecher überhaupt in einer Sprache handeln, die nicht ihre Erstsprache ist – z. B. ein Akzent, ein abweichender Gebrauch von Genus und Kasus, das Auslassen von Artikeln usw. – werden im Korpus nicht problematisiert. Das Handeln in Deutsch als Fremdsprache wird erst dann relevant für das Gespräch, wenn es aus unterschiedlichen Gründen zu Schwierigkeiten kommt. Relativ eindeutig sind Fälle, in denen die Sprecher selbst Schwierigkeiten markieren. Eine Wortschatzlücke (lexical gap) wird beispielsweise durch so genannte Hilfsappelle (in der Fremdsprachenlernforschung *appeal for assistance* genannt, vgl. Tarone 1977) angezeigt. Bedienen die Gesprächsteilnehmer den Hilfsappell, etwa durch Wortangebote oder Versicherung, dass der in Frage gestellte Ausdruck akzeptabel ist, hat die Schwierigkeit der Wortschatzlücke oder die Unsicherheit der Wortwahl an Relevanz gewonnen.

### Auszug (3), Gespräch A: Hilfsappell und Wortangebot („Wie sagt man?“ Nr. 1)

	[15:38.0]	
Pablo [v]	jedeeee ((1s))	wie sagt man? Interview=der?
Pablo [Kommentar]		((drückt Laptop-Taste))
		[15:45.0]
Pablo [v]	ent/ entrevistado?	Inter/ Interviewpartner
Pablo [ger]	Int/ Interviewpartner?	
Doz. Peter M. [v]		Inter/Interviewpartner!
Pablo [v]	mache immer <u>so!</u> • • <u>Alles!</u> Alle Leute mach so[od]er diese	
		[15:56.0]
Pablo [v]	Polizei/ Polizist zum Beispiel macht <u>auch</u> so! ((2s)) Un(d)/	
Pablo [Kommentar]		((spielt Fernsehmitschnitt ab, 4s))
Doz. Karin S. [v]		Aha!

In Auszug 3 äußert der Doktorand Pablo einen Hilfsappell (*wie sagt man?*), probiert ein deutsches Wort aus (Wortvorschlag: *Interview=der?*) und benennt anschließend das entsprechende spanische Wort, für das er eine deutsche Entsprechung sucht (*entrevistado*). Er greift auf seine Erstsprache zurück, von der er weiß, dass sie von allen Anwesenden geteilt wird. Der Dozent Peter Müller (Doz. Peter M.) geht auf die Bitte um Hilfe ein und liefert das Wortangebot *Interviewpartner*, welches Pablo übernimmt. Die Schwierigkeit wurde durch Doz. Peter M. als relevant akzeptiert und zusammen mit Pablo gelöst.

Allerdings wird nicht jeder Hilfsappell bedient, nicht jede Wortsuche relevant. Der koreanische Doktorand Ji-Seong markiert zwar sprachlich seine Wortsuche, seine Gesprächspartner machen jedoch keine Angebote. Anders als Pablo nennt Ji-Seong keine Entsprechung in einer anderen Sprache, bietet auch kaum Gelegenheit für seine Gesprächspartner zur Wortübernahme, sondern formuliert letztlich selbst das Gemeinte. So wirkt der Hilfsappell auf den Gesprächsverlauf letztlich eher als verbalisierte Überlegung, ist aber im weiteren Handlungsverlauf nicht mehr relevant (vgl. Auszüge 4 bis 6).

### Auszug (4), Gespräch B: Hilfsappell („Wie sagt man das?“ Nr. 1)

	[05:36.0]	
Ji-Seong [v]	Oh ja. Meistens ä ä geschichtlich ä Soziolo <u>gie</u> oder ä soziologische	
	.. [05:41.0]	[05:42.0]
Ji-Seong [v]	• • Wie sagt man das. De ä geschichtli Aspekte ist ä sehr viel eng	
Ji-Seong [v]	verbunden.	

**Auszug (5), Gespräch B: Hilfsappell („Wie sagt man das?“ Nr. 2)**

[1]	[17:17.0]	[17:19.0]	[17:21.0]
Ji-Seong [v]	Deswegen ä nur a wie <u>sagt</u> man das? ä diese ä Rohmaterial		
[2]	..		
Ji-Seong [v]	sammeln und vergleichen.		

**Auszug (6), Gespräch B: Hilfsappell („Wie sagt man?“ Nr. 2)**

[1]	[18:00.0]
Ji-Seong [v]	Aber damals, damals auch sehr viele Produkte
Olaf [v]	(so n) bisschen an den Haaren <u>herbei</u> (gezog)
[2]	[18:05.0]
Ji-Seong [v]	habe ä schon ä möchte so=o wie sagt man ä ä die ä ä
[3]	..
Ji-Seong [v]	Lebensraum gibts sehr viele ä schon ä <u>produziert!</u> Also
Doz. Gert F. [v]	Mm! Es gab <u>mehr!</u>
[4]	[18:12.0]
Ji-Seong [v]	ä Stühle!

Dass Schwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln vorliegen, kann neben Hilfsappellen durch Selbst- und Fremdkorrekturen markiert werden.

Konversationsanalytisch gesehen sind Korrekturen (*corrections*) spezielle Fälle von Reparaturen (repairs), welche selbst- oder fremdinitiiert sein können, also durch den Sprecher, der die zu problematisierende Einheit (*trouble source*) äußert, selbst eingeleitet oder durch dessen Gesprächspartner (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Während Korrekturen im allgemeinen Verständnis eng auf etwas bezogen werden, was man als Fehler oder Irrtum bezeichnet, und überwiegend durch das Ersetzen von Wörtern vollzogen werden, umfassen Reparaturen auch allgemeinere reparierende Handlungen, z. B. in Prozessen der Personenreferenz oder im Sprecherwechselprozess. Schegloff/Jefferson/Sacks gehen aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen von einer Präferenz der Sprecher für Selbstkorrekturen gegenüber Fremdkorrekturen aus und auch fremdinitiierte Reparaturen führten in den meisten Fällen zu Selbstkorrekturen (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks:376).

Im Korpus ist es auffallend häufig der Doktorand Pablo, der sein fremdsprachiges Handeln selbst korrigiert. In einem Fall ist dies eine Korrektur der Artikulation, wie im folgenden Auszug deutlich wird. Das Wort *Perspektive* wird zweifach abgebrochen und neu artikuliert. In diesem Falle ist das Ergebnis (*outcome*) der Reparatur nach wie vor abweichend zur Standardlautung.

### Auszug (7), Gespräch A: Selbstkorrektur der Artikulation („Perspektive“)

[1]	[08:58.0]	[09:02.0]
Pablo [v]	Ich habe ••• äh • bis <u>jetzt!</u> habe Perspeks/ äh Perspeksii/	leiser
[2]	..	
Pablo [v]	Perspektive • war nicht wichtig.	

Die weiteren Selbstkorrekturen Pablos zielen bei genauer Betrachtung auf die Konjugation des Verbs zur korrekten Tempusbildung ab. In Auszug (8) wird zunächst die Futurform des Verbs *transkribieren* korrigiert (die zunächst nach Person konjugierte Form wird korrekt durch den Infinitiv ersetzt), dann eine bereits korrekt verwendete Präsensform des Verbs *produzieren* wiederholt (3. Pers. Plural Ind. Präs. akt.). In Auszug (9) wird die Bildung des Partizip Perfekts des Verbs *entwickeln* korrigiert.

### Auszug (8), Gespräch A: Selbstkorrektur der Verbkonjugation (Futur 1, Präsens) („transkribieren“, „produzieren“)

[1]	[04:33.0]	
Pablo [v]	Was werde ich transkribiere. Taks/ transkribieren. ••• Und ich	leiser
[2]	..	
Pablo [v]	habe •• nur, was • relevant ist, was relevant ist für meineee	leiser, schneller
[3]	..	
Pablo [v]	Forschung. Und ma/	leise
[Kommentar]	((draußen Straßenlärm, 3s))	((draußen Straßenlärm, 1s))
[4]		
Pablo [v]	Ich analysiereee ••• <u>Alarm</u> diskurs! • Was ist wichtig für mich?	laut schnell
[Kommentar]	((Motorengeräusche))	((Motorengeräusche))
[5]		[05:00.0]
Pablo [v]	Die Elementen, dieeee ((2s)) <u>Angst</u> •• produzieren pro/	leiser
[6]	..	
Pablo [v]	produzieren.	

**Auszug (9), Gespräch A: Selbstkorrektur der Verbkonjugation (Partizip Perfekt) („entwickeln“)**

[1]	[05:48.0]
Pablo [v]	Ich habe <u>ein</u> nn Transkriptionssystemm •
Pablo [nv]	((atmet nasal aus, 1s))
[2]	[05:53.0]
	hohe Stimmlage tiefer, leiser
Pablo [v]	entwickeln, entwickelt.

Auch in Auszug (10) geht es Pablo um die korrekt konjugierte Form eines Verbs. Allerdings geht es ihm hier um die Wahl des Tempus und des Modus. Ob *ein Objekt*, über das er spricht, im Zentrum (*Mitte von Rahmen*) des Bildes *sein kann, ist* oder *wäre*, ist bedeutungsunterscheidend. Zwar gelingt es Pablo nicht, den Nebensatz so zu korrigieren, dass er grammatisch korrekt ist, aber es gelingt ihm, semantische Nuancierungen zu unterstreichen.

**Auszug (10), Gespräch A: Selbstkorrektur der Verbkonjugation (Tempus/Modus) und Semantik („sein“)**

[1]	[08:15.0]
Pablo [v]	Die Bewegungen ((2s)) von <u>Kamera</u> • • oder <u>Zoom</u> • • odaaaa
[2]	--
Pablo [v]	von <u>Objekten</u> , ((3s)) diiiiee • • <u>ermöglichen</u> , dasss ein Objekt
[3]	--
	leise
Pablo [v]	im Zentrum, in Mitte vom Rahmen, äh • • • <u>sein</u> Oder <u>ist</u> . (is)
[4]	[08:41.0]
Pablo [v]	no. <u>Wäre</u> .
Pablo [ger]	Nein
Doz. Peter M. [v]	((2s)) Kann ich da kurz zwischen

Im Korpus sind Selbstkorrekturen verhältnismäßig selten zu vermerken. Tatsächlich ist das Selbstkorrekturhandeln von Pablo signifikant, die meisten der anderen Deutsch-als-Fremdsprache-Sprecher üben keine oder kaum Selbstkorrekturen aus. Wie Schegloff/Jefferson/Sacks bereits 1977 betonten, führt nicht jeder hörbare „Fehler“ zu einer Reparatur oder Korrektur.

Wie sind diese wenigen Selbstkorrekturen hinsichtlich der Bestimmung des mehrsprachigen Gesprächs zu bewerten? In den Auszügen 7 bis 10 markiert Pablo selbst Schwierigkeiten in seinem fremdsprachigen Handeln. Allerdings geht keiner der übrigen acht Gesprächsteilnehmer auf diese Korrekturen ein, nicht einmal durch verbale

Bestätigungspartikeln. Die Selbstkorrekturen verbleiben damit sozusagen selbstbezogen. Auf den weiteren Gesprächsverlauf haben sie keinen signifikanten Einfluss. Selbst die Korrektur in Auszug 10, die nicht nur grammatischer, sondern auch semantischer Art ist, wird im Gespräch nicht weiter verfolgt.

Selbstinitiierte Reparaturen können jedoch durchaus gesprächsrelevant werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Hier löst die Selbstreparatur eine Scherzsequenz aus, in der Unsicherheiten verbalisiert und legitimiert werden. Der Auszug 11 entstammt einem Gespräch, das als außerplanmäßiges Treffen unter Teilnehmern eines mathematischen Forschungsprojekts stattfand (Gespräch G, vgl. Kap. 5.3.7).

### Auszug (11), Gespräch G: Selbstreparatur bezüglich Aussprache („TPWL“)

[1]	[03:32.0]	
Doz. Svetlana W. [v]	und wir wollen das verwenden. In <u>einer</u> oder anderer	
[2]	..	leise
Doz. Svetlana W. [v]	Methode sozusagen. Und alsss • Möglichkeit, (das is) • (sa)	
[3]		lächelnd lachend
Doz. Svetlana W. [v]	Te Pe We El=(hhh)e, das hab ich richtig	
Carlos [v]	Já	
Frank [v]	Jà	
[4]	..	((kichert))
Doz. Petra S. [nv]		
Doz. Svetlana W. [v]	ge(h)esa(h)gt, he he=ja. Weil ich sag	
Carlos [v]	Te Pe We El, jaja	
[5]	..	
Doz. Petra S. [v]	Ich (Mit ä)	
Doz. Svetlana W. [v]	immer: "Ti Pi Wi lh" also das e=(hh)e_an (welcher)	
[6]		
Doz. Petra S. [v]	mit "Te" fang ich auch immer a(h)an, a(h)aber da(h)ann	
Doz. Svetlana W. [nv]		((lacht))
Carlos [nv]		((lacht))
Frank [v]	Mm!	
Frank [nv]		((lacht))
[7]	..	
Doz. Petra S. [v]	he he he he	
Doz. Svetlana W. [nv]		((lacht))
Carlos [nv]		((lacht))
Frank [v]	sehr schnell	
Frank [nv]	Ich muss dann immer nachdenken.	

[8]

		[03:53.0]
		ohne Lachen
Doz. Svetlana W. [v]	Manchmal sag ich "Te und so weita(h)a",	so also.
Carlos [v]		M=hrí

Die Dozentin Svetlana Wolf (Doz. Svetlana W., Erstsprache Russisch) verwendet die korrekte Abkürzung *TPWL*, ein Kurzwort, das für den spezifischen Algorithmus *Trajectory Piecewise Linear* steht. Sie spricht das Kurzwort mit deutscher Lautung (*Te Pe We El*) aus. Möglicherweise führt gerade dies zur Verunsicherung, da sich das Kurzwort auf einen englischen Fachbegriff bezieht. Die Unsicherheit deutet sich bereits in der Artikulation des Kurzwortes an, die von Lachpartikeln begleitet ist. Anschließend markiert die Dozentin ihre Unsicherheit über die Aussprache metasprachlich mit leicht fragender Intonation (*das hab ich richtig ge(h)esa(h)gt*). Die Betonung, es richtig gesagt zu haben, impliziert, dass sie es möglicherweise auch falsch ausgesprochen haben könnte. Ihre nachfolgenden Lachpartikel werden durch das Kichern von der Dozentin Petra Schröder (Doz. Petra S.) bestätigt, der Scherzkommentar akzeptiert. Carlos bestätigt die korrekte Verwendung, indem er das Kurzwort wiederholt. Nun liefert Doz. Svetlana W. die Begründung für ihre Unsicherheit, erneut durch Lachpartikeln begleitet: Die englische Aussprache des Kurzwortes führe *immer* zu einem Fehler, nämlich zu der inkorrekten Lautkorrespondenz von [vi:] für das Graphem <w> (*Weil ich sag immer: „Ti Pi Wi Ih“ also das=(h)e*). Doz. Petra S. akzeptiert die Begründung und steigt selbst aktiv in die Scherzsequenz ein, indem sie von ihren eigenen Schwierigkeiten mit dem Kurzwort erzählt (*mit „Te“ fang ich auch immer a(h)an, a(h)aber da(h)ann he he he*). Der Scherz wird durch das Lachen aller Beteiligten bestätigt. Auch Frank erzählt nun von eigenen Erfahrungen (*Ich muss dann immer nachdenken*), was erneut durch bestätigende Lachpartikel quittiert wird. Die Scherzsequenz endet mit einem letzten Erzählbeitrag von Doz. Svetlana W. (*Manchmal sag ich: „Te und so weita(h)a“*), was nur noch mit einem lachenden Schnaufen durch Doz. Petra S. und einer Bestätigungspartikel von Carlos quittiert wird. Interessant ist, dass die Gruppenmitglieder sich nicht gegenseitig necken oder frotzeln (d. h. dass die Kolleginnen und Kollegen nicht lächerlich gemacht werden, weil sie ein englisches Fachwort nicht aussprechen können), sondern dass das Lachen stets auf eigene Kosten geht. Dies mag auch daran liegen, dass die Sprache Englisch für alle Beteiligten eine Fremdsprache ist. Es entsteht kein Frotzeln über das fremdsprachige Handeln von Doz. Svetlana W., sondern ein Sich-Mokieren über das Fremdsprachige in der mathematischen Fachsprache. Das durch Lachen abgemilderte Geständnis der Unsicherheit von Svetlana Wolf wird von der Gruppe durch den Einstieg in den Scherz akzeptiert und zugleich legitimiert und entspannt. Zwischen ihr, Doz. Petra S. und Frank entspinnt sich eine durch Lachen begleitete Sequenz, in der sie von ihren erfahrenen Schwierigkeiten mit der Aussprache des Kurzwortes erzählen.<sup>48</sup> Damit trägt die Scherzsequenz zu einem Gruppenkonsens und

<sup>48</sup> Die Handlungen in dieser Sequenz sind eher als *erzählen*, denn als *berichten* zu beschreiben (zur Unterscheidung vgl. Hoffmann 1984, Rehbein 1984). Es handelt sich um unverbindliche Beiträge von Erfahrungen, die durchaus von Beitrag zu Beitrag eine Steigerung aufweisen. Jeder Sprecher (Svetlana Wolf, Petra Schröder, Frank, Svetlana Wolf) versucht praktisch „noch einen drauf zu setzen“, mit unterschiedlichem Erfolg in den Reaktionen der anderen. Sie sind eben nicht „einem institutionellen bzw. stark arbeitsteiligen Aufgabenbereich“ (Rehbein 1984:71) zuzuordnen, wie es beim Berichten der Fall ist. Sie treten hier ja gerade aus dem institutionellen Fachgespräch heraus und lassen Unsicherheiten zu.

letztlich auch zur Geselligkeit bei. Die von der Dozentin Svetlana Wolf eingeleitete Reparatursequenz um die Aussprache eines Wortes in der Fremdsprache ist als Scherzsequenz gesprächsrelevant geworden, woran alle vier Gesprächsteilnehmer beteiligt sind.

Fremdkorrekturen kommen im Korpus der Kolloquiumgespräche noch seltener vor als Selbstkorrekturen, genau genommen in nur drei Sequenzen. Bei Fremdkorrekturen gegenüber Deutsch-als-Fremdsprache-Sprechern ist nicht immer eindeutig zu unterscheiden, was genau korrigiert wird: das fremdsprachige Handeln oder die Proposition der vorausgegangenen Äußerung. Eindeutig eine sprachliche Korrektur macht Dozent Peter Müller (Doz. Peter M.) gegenüber seinem Doktoranden Pablo in Gespräch A (Auszug 12). Allerdings ist die Korrektur eingebunden in eine kurze Nachformulierung in Hörerrolle, mit der Doz. Peter M. die von Pablo vollzogene Proposition (‘Für Journalisten ist der Text das Wichtigste.’) bestätigt. Er überlässt Pablo weiterhin den Turn, primär ist die Handlung eine Hörerrückmeldung, sekundär wird der inkorrekte Gebrauch des Gleichsetzungsakkusativs (*den Text*) korrigiert.<sup>49</sup>

### Auszug (12), Gespräch A: Fremdkorrektur in Nachformulierung des Hörers („*der Text*“)

	[71:47.0]	
Pablo [v]	Abaaa für Jung/	für Journalisten ((3s)) t/ ist
	parallel zu Miguel, leise, sehr schnell	
Adela [v]	texto de código ((unv.)) imagen	
Adela [ger]	dieser Text des Codes ((unv.)) Bild	
	[71:59.0]	[72:00.0]
		geflüstert, sehr leise
Pablo [v]	wigstigste • • ääh den <u>Text</u> .	• der Text. • Also.
Doz. Peter M. [v]		Ist der <u>Text</u> .

Die Fremdkorrektur ist zwar nicht die primäre Handlung, erhält aber dennoch Gesprächsrelevanz, denn Pablo seinerseits greift die Fremdkorrektur auf und wiederholt die korrekte Form des Gleichsetzungsnominativs (*der Text*). So entsteht letztlich eine Lernsequenz.

Zwei weitere Fremdkorrekturen sind weniger eindeutig als sprachliche Korrekturen zu bewerten. Es handelt sich um zwei Fremdkorrekturen, die Olaf (Erstsprache Deutsch) gegenüber dem koreanischen Doktoranden Ji-Seong in Gespräch B äußert (Auszüge 13 und 14).

Im Sinne der konversationsanalytischen Terminologie nach Schegloff/Jefferson/Sacks sind fremdinitiierte Reparaturen (und damit sind auch Fremdkorrekturen inbegriffen) in der Regel unmittelbar im Folgeturn (next turn) zum Turn der Problemquelle (*trouble-source turn*) platziert und nicht früher oder später:

<sup>49</sup> Weitaus auffälliger wäre eine Nachformulierung, in welcher der Dozent (Erstsprache Deutsch) die grammatische Auffälligkeit des Doktoranden (Erstsprache Spanisch) übernehme. Dies könnte als ein Frotzeln oder gar Foreigner Talk missverstanden werden.

„[...] very nearly all other-initiations come in just one of them, namely the next turn, and not in later turns by other(s). Second, other-initiations do not come earlier.“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977:373)

Das Handeln von Olaf kann durchaus als Fremdkorrektur im Folgeturn bezeichnet werden, allerdings fällt auf, dass die erste Korrekturhandlung in Auszug 13 deutlich zeitversetzt zur problematisierten Äußerung vollzogen wird. Dies erklärt sich dadurch, dass die Fremdkorrektur im ersten Folgeturn nach einem mündlichen Vortrag platziert ist. Der Doktorand Ji-Seong hält nach Aufforderung des Doktorvaters einen knapp zwei Minuten dauernden Vortrag<sup>50</sup> (vgl. Gesprächsteilphase a, Kap. 8.3), in dem er das Thema seines Promotionsvorhabens vorstellt. Zwar beendet er seinen Vortrag nicht durch erwartbare Handlungen wie Resümee ziehen, Abschlussdank o.ä., tatsächlich wirkt die Turn-Übernahme durch Olaf unterbrechend, insofern Olaf eine thematische Zäsur nach einer metasprachlichen Handlung Ji-Seongs nutzt, welche die Argumentationskette seines Vortrags unterbricht (Ji-Seong: ((2s)) *Und • • Ja. Bis jetzt äh wenn ich weiter äh so sagen würde, dann da(h)as i(h)is äh (ziem)lich kompliziert!*) Olaf nutzt diese Zäsur zur Turn-Übernahme, unterbricht Ji-Seong und tatsächlich zeigt sich für den weiteren Gesprächsverlauf die Vortragsphase des Gesprächs als beendet. In diesen durch Unterbrechung initiierten Folgeturn platziert Olaf eine Fremdkorrektur.

#### Auszug (13), Gespräch B: Fremdkorrektur („nationalistisch“)

[1]	[03:04.0]
Ji-Seong [v]	Und nur jetzt/
Olaf [v]	Aber meinst du "nationalistisch" oder "national"? Weil das is
[2]	
Olaf [v]	in Deutschland natürlich nnn problematischer Be <u>griff</u> ,
Jörg [nv]	((atmet aus))
[3]	
Ji-Seong [v]	Mm̄
Olaf [v]	"nationalistisch" und/ Weil das ist natürlich sehr pejorativ
Olaf [nv]	((holt Luft))
[4]	
Ji-Seong [v]	Ja.
Olaf [v]	besetzt seit dem Dritten Reich hhh und ööh ich denke, du meinst
[5]	
Ji-Seong [v]	Oh seeehr ääh
Doz. Gert F. [v]	Nee nee! Nee
Olaf [v]	"national", wenn ich das richtig verstanden habe. "Nationalistisch"?

<sup>50</sup> Als charakteristisches Merkmal des *Vortrags* wird die Verkettung von Assertionen, d. h. von Thema-Rhema-Strukturen, gesehen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986:82).

[6]

Ji-Seong [v]	sehr murmelnd	sta=ark national verhundelte kollektive • • Identi
Doz. Gert F. [v]	nee! Stimmt (nich)	
Olaf [v]		

[7]

		[03:28.0]
Ji-Seong [v]	tät! Deswegen!	
Doz. Gert F. [v]	Jä!	Also es

Olaf eröffnet mit seiner Nachfrage eine metasprachliche Reflexion (*meinst du „nationalistisch“ oder „national“?*), an die sich eine Begründung und schließlich eine Fremdkorrektur anschließen. Zu Beginn seines Vortrags hat Ji-Seong das Thema seines Projekts vorgestellt: *Design und nationalistische Identitätsbildung*. Im Laufe des Kurzvortrags verwendet Ji-Seong das Wort *nationalistisch* (in der Nominalphrase *nationalistische Identitätsbildung*) sowie die Wörter *Nationalismus* und *Nationalitätsbildung*. Der Ausdruck *nationalistisch* wird nun von Olaf problematisiert. Mehr noch: Olaf begründet in zwei Kausalphrasen seine Nachfrage und erweitert die Problematisierung über die lokale Gesprächssituation hinaus auf eine sprachgeschichtliche Ebene: *weil das is • • in Deutschland natürlich n problematischer Begriff, „nationalistisch“ und/ ((holt Luft)) Weil das is natürlich sehr pejorativ besetzt seit dem Dritten Reich*. Die Wortwahl *natürlich* präsupponiert den Sachverhalt als ›begrifflicherweise, selbstverständlich<sup>51</sup> und suggeriert: die These „nationalistisch ist in Deutschland ein problematischer Begriff“ könne nicht in Zweifel gezogen werden. Damit wird die These zur Tatsache erklärt. Durch die Wortwahl *seit dem Dritten Reich* und *in Deutschland* wird das sprachliche Problem trans-situational, *in Deutschland* involviert zudem indirekt pauschal eine ganze Sprachgemeinschaft, die diese These vertritt. Olaf führt die Argumentation weiter, indem er die Tatsache des problematischen Begriffs nutzt und aus ihr folgert, dass Ji-Seong entsprechend nicht den problematischen Begriff *nationalistisch*, sondern den Begriff *national* gemeint haben müsse: *und öööh ich denke du meinst „national“, wenn ich das richtig verstanden habe*. Diese Schlussfolgerung Olafs wird nicht etwa in Form einer Nachfrage formuliert, sondern als Feststellung, die indirekt als Fremdkorrektur wirkt. Die Feststellung impliziert, dass Ji-Seong in seinem Vortrag einen falschen Ausdruck für das Gemeinte verwendet habe. Sie ist damit auch Kritikausübung. Es bleibt jedoch unklar, ob Olaf den Begriff oder den Ausdruck kritisiert, ob er die Propositionen des vorangegangenen Vortrags ablehnt oder ihnen zustimmt, sie aber einem anderen Ausdruck zuordnet. Unter der Berücksichtigung, dass Deutsch für Ji-Seong nicht Erstsprache ist, ist es als Implikatur immerhin möglich, dass Olaf darauf hinweisen möchte, Ji-Seong habe in der Fremdsprache zwei ähnliche Wörter verwechselt. In jedem Falle stellt die Fremdkorrektur in dieser Form eine auffällige Handlung für die vorliegenden Kolloquiumgespräche dar. Nachfragen, die eine Kritik implizieren, sind durchaus belegt, allerdings werden diese sehr indirekt formuliert und durch Reformulierungen oder Lachpartikel abgemildert. Ji-Seong widerspricht Olafs Kritik (*oöoh seeehr ääh sehr sta=ark national verhundelte kollektive • • Identität! •*

<sup>51</sup> „n[atürlich] ist daher auch, was nach dem gewöhnlichen Verlauf der Dinge erwartet wird; so gebraucht man namentlich das Adv. i. S. v. ›begrifflicherweise, selbstverständlich‹ (südd. dafür meist *freilich*, vgl. Eichhoff, Kt. 2-57).“ (Paul 2002:695)

Deswegen!) und auch Dozent Gert Fischer lehnt Olafs Korrektur ab (*Nee nee! Nee nee!*).

Olaf unternimmt in diesem Gespräch noch ein zweites Mal eine Fremdkorrektur gegenüber Ji-Seong, ungefähr 23 Minuten später. Ji-Seong argumentiert zuvor, dass *Nationalitätsbildung* in Korea durch *materiell Wohlstand* verstärkt werde. Auf eine Nachfrage von Torsten hin wird das Thema auf *Massenproduktion* und *Massenkonsum* gelenkt. Ji-Seong nimmt dieses Argument im Laufe des Gesprächs durch rekurrente Wörter immer wieder auf: *Konsumgesellschaft* (dreimal verwendet), *Konsumgüter* (zweimal verwendet). Auch der Dozent Gert Fischer (Doz. Gert F.) greift die Thematik auf. Er spricht von *konsumistisch*, *Konsumismus*, *Konsumtionszyklen*. Torsten fasst die Arbeitsweise als *Konsumkritik* zusammen. Das Thema und die Argumentation stoßen auf Widerspruch in der Gruppe. Es kommt zu Nachfragen und Kritik durch mehrere Sprecher. Kritik übt auch Olaf, der nachfragt, ob Identität in Südkorea allein auf *Konsum* fuße. Er wirft Ji-Seong *Pauschalaussagen* und einen *Bezug* vor, der *an den Haaren herbei gezogen* sei. Im nachfolgenden Auszug schildert Olaf sein Verständnis der Lage in Südkorea als verordneten *Konsumfetischismus*, in dem *die großen Konzerne* wie *Oligarchien* wirken, und er weist Ji-Seong zurecht: *Das ist ja eigentlich dein/ deine These!* Ji-Seong gibt Olaf zunächst Recht (*Ja! Eigentlich.*), relativiert das Zugeständnis jedoch. Er müsse es auf *Design* und *Produkt* begrenzen, was wiederum *eng mit dem Konsumismus* behandel sei.

#### Auszug (14), Gespräch B: Fremdkorrektur („Konsum“)

[1]	[25:58.0]
Olaf [v]	Und die <u>großen</u> • Konzerne • wirken wie • • Diktat <u>urn</u> , wie Oligar
[2]	[26:04.0]
Olaf [v]	chien <u>eigentlich</u> . Die sich zusammengeschlossen haben. Das is ja
[3]	leise
Ji-Seong [v]	Mm̃ • • Jä! Eigentlich. Und aber • da/
Olaf [v]	eigentlich dein/ deine <u>These!</u> Oder/
[4]	..
Ji-Seong [v]	das ist ä muss ich ä das ä ä da gibts auch eine typischen Lucke ä
[5]	..
Ji-Seong [v]	Lücke und deswegen • muss ich das mh ä genau ä be <u>grenzen!</u>
Olaf [v]	• •
[6]	
Ji-Seong [v]	Das is ä ä meistens im ä Produkt und <u>Design</u> , <u>deswegen</u> , das ist ä
Doz. Gert F. [nv]	((räuspert sich))
Olaf [v]	Mm̃!

[7]

		leise
Ji-Seong [v]	sehr ä eng mit dem <u>Konsumismus</u> ä behandelt (n) äh ((unverst.))	
Olaf [v]		Mit dem Kon

[8]

		[26:29.0]
Ji-Seong [v]	Ja. <u>Konsum!</u>	
	leiser	
Olaf [v]	<u>sum!</u> Meinst du.	Mm
Jörg [v]		Mm

Ji-Seong nutzt das Wort *Konsumismus*. Dieses Derivat mit dem Suffix {-ismus} bezeichnet eine Lebensweise, die durch übersteigerten Konsum gekennzeichnet ist, und erfährt allgemein eine eher abwertende, zumindest negativ kritisierende Bedeutung.<sup>52</sup> Im Folgeturn vollzieht Olaf eine sehr direkte Fremdkorrektur in Form einer Nachformulierung, in welcher er das Wort *Konsumismus* durch *Konsum* ersetzt: *Mit dem Konsum! Meinst du.* Ji-Seong akzeptiert die Korrektur und wiederholt das Ersatzwort.

Das Wort *Konsum* kann ebenfalls eine kulturkritische Bedeutung erfahren, umfasst jedoch als Gegensatzwort zu *Produktion* auch die neutrale Teilbedeutung ›Verbrauch‹ (vgl. Paul 2002:557), welche dem Wort *Konsumismus* nicht zukommen kann. Es ist also eindeutig bedeutungsunterscheidend, ob von Konsum oder Konsumismus gesprochen wird. Wie im vorangegangenen Beispiel einer Fremdkorrektur in Auszug 12 ist jedoch auch in diesem Fall nicht eindeutig klar, ob allein sprachlich korrigiert wird, propositionale oder beides. In jedem Falle wird das Gesagte und Gemeinte durch Olaf nicht erfragt, sondern korrigiert. Gegenüber Ji-Seong als Sprachlerner ist eine Korrektur seines fremdsprachigen Handelns immerhin als Implikatur möglich, so dass hier potenziell auch die Mehrsprachigkeit von Ji-Seong relevant gemacht wird.

An der Fremdkorrektur sind zwei weitere Aspekte interessant: Zum einen hat Ji-Seong bislang weder das Wort *Konsumismus* noch das Wort *Konsum* gebraucht, lediglich Wortbildungen auf Basis des Stammes {konsum-}. Das Wort *Konsumismus* wurde zuvor einmalig von dem Gesprächsleiter Doz. Gert F. gebraucht, das Wort *Konsum* ausschließlich von Olaf selbst. Olaf diktiert also Ji-Seong seine eigene begriffliche Zusammenfassung der Argumentation. Zum anderen erscheint der nachgeschobene Teilsatz (*Meinst du.*) auffallend direkt. Schegloff/Jefferson/Sacks beschreiben unterschiedliche Initiatorstechniken der fremdinitiierten Reparaturen, darunter auch „*Y’mean plus a possible understanding of prior turn*“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977:368). Fremdinitiierte Reparaturen, die durch *Y’mean* oder entsprechend *du meinst / Sie meinen* eingeleitet werden, sind häufig in Form von Fragesätzen formuliert. Die Autoren

<sup>52</sup> Die sechste Auflage der Duden Grammatik rechnet das Suffix dem Substantivableitungstyp „Verhaltens- und Verhältnisbezeichnungen aus Substantiven“ zu (DUDEN 1998:529). Ich rechne das Wort *Konsumismus* zu den sog. *politisch-ideologischen Ismen* (Strauß 1982; Polenz 1994), für die eine sowohl beschreibende als auch wertende Funktion angenommen werden kann (vgl. Strauß 1982:35). Je nach Gebrauch, Historizität usw. sind politisch-ideologische Ismen doktrinär (definiert) oder Teil des allgemeinen Sprachgebrauchs, Traditionsbegriff oder modisch-aktuell im Gebrauch, (wissen-schafts-historischer) Eigenname oder Prädikation (ebd.:36). Die politisch-ideologischen Ismen gewinnen Ende des 18. Jh. an Bedeutung in der deutschen Wortbildung (vgl. Polenz 1994:391f.) *Konsumismus* (engl. *consumerism*) lässt sich als wertender Ausdruck vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jh. beobachten.

gehen von unterschiedlichen Graden der Reparatur aus, basierend auf „,strength’ or ,power“ (ebd.:369) hinsichtlich der Funktion, die sie zu erfüllen hat, nämlich das Lokalisieren einer zu reparierenden Äußerung (*reparable*). Die Feststellung in Aussagesatzform ist demnach eine stärkere Reparatur als die Reparatur in Form einer Nachfrage. Im vorliegenden Fall wird die Reparatur zusätzlich durch die Syntax verschärft, in welcher zunächst die Reparaturhandlung (als Exklamation) erfolgt, im Anschluss erst die Handlung, die in der Regel eine Fremdreparatur einleitet. Das Beispiel zeigt, wie differenziert Fremdkorrekturen daraufhin geprüft werden müssen, ob eine Korrektur des sprachlichen Ausdrucks in der fremdsprachigen Praxis vorliegt oder eine propositionale. Abschließend kann die Frage für den vorliegenden Auszug nicht beantwortet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Fremdsprachiges Handeln kann einerseits durch Hilfsappelle und Selbstkorrekturen durch die fremdsprachig Handelnden selbst eingebracht und durch Bezugnahmen darauf gesprächsrelevant gemacht werden; andererseits kann fremdsprachiges Handeln durch Fremdkorrekturen der übrigen Gesprächsteilnehmer relevant gemacht werden. Dabei ist jedoch im Einzelfall zu prüfen, inwieweit logisch-propositionale oder tatsächlich das fremdsprachige Handeln betreffende Korrekturen vorliegen. Im Korpus findet sich darüber hinaus eine weitere, komplexere Art der Bezugnahme auf das eigene fremdsprachige Handeln in Form einer unterstellten Relevanz.

### 2.1.1.2 Unterstellte Relevanz des fremdsprachigen Handelns

Die Bezugnahme auf fremdsprachiges Handeln zeigt sich im Korpus auch in den Handlungen von Nora (deutsche Studentin mit den Erstsprachen Türkisch und Bulgarisch) und Murat (türkischer Austauschstudent mit Erstsprache Türkisch) in der nachfolgenden Sequenz. Nora stellt ein Buchprojekt vor, für das sie einen eigenen Farbcode verwendet, in welchem jeder Buchstabe des lateinischen Alphabets durch eine bestimmte Farbe repräsentiert ist. Nora wird von der Professorin Doris Klein (Doz. Doris K.) als *Synästhetikerin* bezeichnet. Die Zuordnung erfolge also durch Noras farbliche Wahrnehmung von Buchstaben. Angeregt durch die Frage der Dozentin, ob dieses System im Buch erklärt werden müsse, entspinnt sich eine längere Sequenz, in der auf Deutsch und auf Englisch über ein mögliches Vorwort oder Nachwort diskutiert wird. Nora und Murat sprechen sich für ein Nachwort aus. Im folgenden Auszug unterbreitet Murat Nora den Vorschlag (eingeleitet durch *Ich hab ein klein Idee*), am Ende des Buches die Erklärung auf Vor- und Rückseite eines Blattes gespiegelt (*mit like mirror*) einzufügen, d. h. auf einer Seite *nur mit Farbe Erklärung* geschrieben, auf der anderen Seite in lateinischen Buchstaben (*dann andre Seite mit ((1s)) mit like mirror. ((1,5)) Äh du kannst äh Erklärung schreiben oder • so.*)

#### Auszug (15), Gespräch F: unterstellte Relevanz des fremdsprachigen Handelns („It’s better“)

[1]

	[48:44.0]
Nora [v]	M=hmñ
Doz. Doris K. [v]	• hmí
Murat [v]	• Ich hab ein klein Idee. • • • Wann ah willst du (mm) wie • erklär

[2]

Murat [v]	en, ah in Buch? • Das ist mit Buchstabe <u>auch!</u> ((1s)) aahm zum
-----------	--

[3]

Murat [v]	Beispiel, ••• du hast aahm • <u>Farbe</u> , fü/ f/ von der Erklärung, • mit/
Murat [Kommentar]	<i>Papierrascheln</i>

[4]

Murat [v]	aah du schreibst mit <u>Farbe</u> , nur mit Farbe Erklärung, dann andre
Murat [Kommentar]	<i>Fingerklopfen auf Tisch</i> <span style="margin-left: 150px;"><i>Papierknistern</i></span>

[5]

Nora [v]	Ah!                      Aha!
Murat [v]	Seite mit ((1s)) mit like <u>mirror</u> . ((1,5s)) Äh du kannst äh
Murat [ger]	leiser <span style="background-color: #cccccc; display: inline-block; width: 100px; height: 1em;"></span> mit wie Spiegel

[6]

Nora [v]	Ach so, so äh                      das Alphabet
Murat [v]	Erklärung schreiben oder • so.                      Das (galt).
	<small>immer leiser werdend</small> <span style="background-color: #cccccc; display: inline-block; width: 200px; height: 1em;"></span>

[7]

Nora [v]	einfach dekodieren und                      damit sie (s les)
Murat [v]	Jà.                      Ersten, •• Alphabet dekodieren
Murat [Kommentar]	

[8]

Nora [v]	Okáy
Murat [v]	mit <u>Farbe</u> , dann an/ sum Beispiel <u>hier!</u> ((1s))                      Mit <u>Farbe</u> ,
Murat [Kommentar]	<i>Papierrascheln Papierblättern</i> <span style="margin-left: 150px;"><i>Papierknistern</i></span>

[9]

Nora [nv]	((holt Luft))                      ((atmet aus))
Doz. Doris K. [v]	laut <span style="background-color: #cccccc; display: inline-block; width: 50px; height: 1em;"></span> ((1,5s)) Aaah!
Murat [v]	andern Seite ((1s)) Erklärung. ((1,5s)) Oder so.
Murat [Kommentar]	<i>Papierblättern</i> <span style="margin-left: 150px;"><i>Papierknistern</i></span>
	leiser <span style="background-color: #cccccc; display: inline-block; width: 100px; height: 1em;"></span>

[10]

Nora [v]	Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden.
Doz. Doris K. [v]	a/
Murat [v]	Zu <u>Ende!</u> am am aaam Ende
Murat [Kommentar]	<i>Papierrascheln</i>

[49:36.0]	
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	Jajaja!e=he he he he
	leiser
<b>Murat [v]</b>	von <u>Buch!</u> ((1s)) Aah. • I can • • tell in English. It's better.
<b>Murat [ger]</b>	Ich kann es auf Englisch sagen. Es ist besser.
[12]	
	[49:40.0]
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	ha!
	lauter
<b>Murat [v]</b>	De end, at the end of the book, you are going to explain how how • •
<b>Murat [ger]</b>	Das Ende, am Ende des Buches wirst du erklären wie wie • • • w=worum es in diesem Buch
[13]	
	[49:45.0]
<b>Nora [v]</b>	Jà.
<b>Murat [v]</b>	• w=wha what's this book a=about.
<b>Murat [ger]</b>	geht.

Bis zu diesem Zeitpunkt ist für den Gesprächsverlauf nicht relevant, dass Murat mehrsprachig handelt. Er spricht überwiegend Deutsch, was als primäre Verständigungssprache des bisherigen Gesprächs fungierte. Englisch wurde zuvor von Doz. Doris K. als weitere mögliche Verständigungssprache eingeführt, indem sie Fragen an die Gruppe auf Englisch reformulierte, explizit um die beiden Austauschstudenten Murat und Ewa miteinzubeziehen (*I want to integrate the the(h)e(h)e the two of you.*, vgl. Auszug 48, Kap. 7.6.1).

Auf diesen für Murat fremdsprachig auf Deutsch (mit einer englischen Insertion) ausgeübten Vorschlag nimmt Nora nun ihrerseits Bezug, indem sie metasprachlich ein Nichtverstehen markiert: *Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden*. Hinnenkamp diskutiert eine ähnliche Nichtverstehensbekundung als „starke Selbstverursachungs-Diagnose“ eines Missverständnisses, muss jedoch einräumen, dass eine zweideutige Variante vorliegt: „Denn ‚jemanden nicht verstehen‘ heißt nicht unbedingt ‚jemanden missverstehen‘“ (Hinnenkamp 1998:136) und strategisch könne ein Sprecher auch angeben, nicht verstanden zu haben, ohne dass dies auf einem tatsächlichen Missverständnis beruhen müsse.

Im vorliegenden Fall hat Nora zuvor versucht, den Vorschlag von Murat zu paraphrasieren, räumt jetzt jedoch ein, ihn nicht verstanden zu haben. Damit scheint weniger ein Missverständnis diagnostiziert, als vielmehr ein drohendes abgewendet: Ehe Nora etwas *missverstehen* könnte, gesteht sie, den Vorschlag nicht verstanden zu haben.

Es ergibt sich jedoch die Schwierigkeit zu entscheiden, ob Nora mit der Objektreferenz *gar nich alles* auf die Handlung (den Vorschlag) von Murat Bezug nimmt oder auf das fremdsprachige Äußern seines Handelns (die Formulierung des Vorschlags in fremder Sprache), ob sie also ein propositionales oder ein sprachliches Nichtverstehen markiert. Diese Frage kann nicht gesichert beantwortet werden und damit auch nicht, ob Murats fremdsprachiges Handeln hiermit von Nora relevant gemacht wurde oder nicht. Entscheidend ist vielmehr das nachfolgende Handeln von Murat. Er setzt zu einer Erklärung des Vorschlags auf Deutsch an. Nach einer einsekündigen Pause bricht er jedoch ab, um ins Englische zu wechseln: *Aah. • I can • • tell in English. It's better*. Unterstellte Murat, dass das Nichtverstehen von Nora rein inhaltlich-propositionaler Natur sei, sie also lediglich Referenz und Prädikation des Vorschlags nicht verstehe, so

wäre ein Sprachwechsel nicht erwartbar, sondern vielmehr die Fortsetzung der bereits begonnenen Erklärung auf Deutsch. Durch seine Reaktion, d. h. durch den Sprachwechsel ins Englische und die metasprachliche Äußerung *It's better*, akzeptiert er das Nichtverstehen von Nora als durch sein fremdsprachiges Handeln in deutscher Sprache verschuldet. Durch den Sprachwechsel erscheint die (bislang nur potenzielle) „Ursache Fremdsprache“ seitens Murat als für Nora relevant unterstellt. Damit ist die ausgeübte Mehrsprachigkeit für das Gespräch relevant gemacht. Murat erzeugt selbst die Relevanz durch eine unterstellte Relevanz für Nora.

In den bislang angeführten Beispielen ging es um das fremdsprachige Handeln von Sprechern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, welches für das Gespräch relevant gemacht und das Gespräch damit mehrsprachig wurde. Denkbar ist ebenso, dass es ein Sprecher mit Erstsprache Deutsch ist, der auf eine andere Sprache Bezug nimmt und dass dieser Ausübung von Mehrsprachigkeit dann eine Relevanz für das Gespräch zukommt.

### 2.1.1.3 Bezugnahmen auf fremdsprachige Texte

Die Sprachpraxis in den dokumentierten Kolloquiumgesprächen findet überwiegend in deutscher Sprache statt. Diese ist für einige Sprecher nicht Erst-, sondern Zweit- oder Fremdsprache. Ging es bisher um Bezugnahmen auf dieses fremdsprachige Handeln, die das Gespräch zu einem mehrsprachigen Gespräch machen, so wird nun die zweite Perspektive eingenommen: fremdsprachiges Handeln aus Sicht der lokalen Gesprächspraxis. Damit ist gemeint, dass ein Sprecher (ob mit Erstsprache Deutsch oder nicht) eine andere als die derzeit ausgeübte Sprache für das Gespräch relevant macht. Diese andere Sprache kann für den Sprecher wiederum Fremdsprache sein (die relevanteste Bezugssprache Englisch ist für alle Sprecher Fremdsprache) oder sogar Erstsprache (die Doktoranden Pablo, Marco und Adela beteiligen sich an der deutschsprachigen Gesprächspraxis, nehmen aber gelegentlich Bezug auf ihre Erstsprache Spanisch, was eine andere als die bislang ausgeübte Sprache ins Gespräch einbringt). Entscheidend ist die Perspektive aus der lokalen Gesprächssituation heraus.

Eine eindeutige Praxis, auf eine andere als die derzeit ausgeübte Sprache Bezug zu nehmen, ist das Zitieren anderssprachiger Texte und Schriftzüge. Dies geschieht im Gespräch der Hispanistik relativ häufig, nämlich in neun Sequenzen (Gespräch A). Die Bezugnahmen erklären sich dadurch, dass die Diskussionsgrundlage der Gruppe ein spanischsprachiger Text des Doktoranden Pablo darstellt sowie ein per Laptop gezeigter Fernsehnachrichtenbeitrag, in welchem Schriftzüge im Bild zu sehen sind. Das Zitieren fremdsprachiger Texte findet sich außerdem im Arbeitsgespräch der mathematischen Forschungsgruppe (Gespräch G), welche über eine englischsprachige Dissertation spricht. In diesem Gespräch wird in einer Sequenz zitierend Bezug genommen. An dieser Stelle sollen in Auswahl drei Auszüge vorgestellt werden.

Im Gespräch des Hispanistik-Kolloquiums werden zum einen längere Textpassagen zitiert. Das Zitat kann dabei durch deiktische Mittel und metasprachliche Bezüge angekündigt werden: *Das Ziellll • von der • von meiner Forschung, das das System bestimmt, ist* [es folgt das Zitat] (Pablo, Gespräch A); *In diese=he Zitaten, [...] wo steht* [es folgt das Zitat] (Pablo, Gespräch A); *Hier sagt man man in hh ähm bevor „objetivos de la investigación“, sagt man äh ((2s)) über die Transkriptionen,* [es folgt das Zitat] (Marco, Gespräch A); *aber hier hier im Tiempo äh Transkriptionssystem, • • sagt man* [es folgt das Zitat] (Marco, Gespräch A). Teilweise wird ohne Ankündigung metasprachlich und zitierend auf den Text Bezug genommen:

## Auszug (2)<sup>53</sup> Gespräch A: Textbezug („*primero plano*“)

[1]	[80:07.0]		
Pablo [v]		Aha!	
Doz. Peter M. [v]	Bei	elementos audiovisuales,	da
Doz. Peter M. [ger]		audiovisuelle Elemente	
[Kommentar]			((Blättern in Papier, 3s))
[2]	..		
Doz. Peter M. [v]		machst du ne Unterscheidung zwischen äh	primero plano und
Doz. Peter M. [ger]			Vordergrund
[3]			
		lauter	
Doz. Peter M. [v]	segundo=oo.	Primero plano de hablantes, ((1s)) imágenes de	
Doz. Peter M. [ger]	Hintergrund	Vordergrund der Sprecher	unterstützende
[4]	..		
Pablo [v]		M=hm̃! Ja!	
Doz. Peter M. [v]	apoyo und so,		Ich glaube, wichtig ist, dass du bei
Doz. Peter M. [ger]	Bilder		
[5]	..		
Doz. Peter M. [v]		den de hablantes ((1s)) ne klare Trennung machst. ((1,5s)) Du	
Doz. Peter M. [ger]		der Sprecher	
[6]	..		
Doz. Peter M. [v]		machst die jetzt hier so in einem, presentadores y periodistas,	
Doz. Peter M. [ger]			Moderatoren und Journalisten
[7]			
Pablo [v]		M=hm̃	
Doz. Peter M. [v]		••• einerseits, das is also ah ah, •• und dann	testigos y
Doz. Peter M. [ger]			Zeugen und
[8]	[80:40.0]		
		leise	
Pablo [v]		Und (alle)Okay.	
Doz. Peter M. [v]	expertos.	Also nicht in einen • <u>Korb</u> wirfst.	
Doz. Peter M. [ger]	Experten		

Der Dozent Peter Müller (Doz. Peter M.) gibt seinem Doktoranden Handlungsempfehlungen zu dessen Textstrukturierung. Spanisch ist für Doz. Peter M. Fremd- bzw. Zweitsprache, für Pablo Erstsprache. Mit Spanisch wird in jedem Falle eine *andere* als die dominierende Verständigungssprache eingebracht. Mit *elementos audiovisuales* verweist Doz. Peter M. auf eine Zwischenüberschrift in dem ihm vorliegenden Text und

<sup>53</sup> Für Anmerkungen zu diesem Auszug vgl. auch Kap. 1.1.

verortet so, worauf sich die nachfolgende Feststellung bezieht (*da machst du ne Unterscheidung zwischen äh primero plano und segundo=oo.*). Dass es ihm dabei nicht um den vollständigen Wortlaut des Textes geht, zeigt sich daran, dass er die Auflistung mit der unbestimmten Formulierung *und so* enden lässt. Nachfolgend übernimmt Doz. Peter M. die relevanten Kategorienbezeichnungen des spanischen Textes (*de hablantes, presentadores y periodistas, tigos y expertos*), während er seine Empfehlung für eine Kategorienunterscheidung formuliert und die derzeitige Unterscheidung beschreibt. Die Sprache Spanisch wird hier relevant für das Gespräch gemacht, insofern aus einem Text der spanische Wortlaut zitiert wird und auch die Sprachhandlungen auf einen spanischen Text gerichtet sind. Damit trägt auch diese Sequenz dazu bei, dass das Gespräch A als mehrsprachiges Gespräch verläuft.

In Auszug 16 nimmt die Dozentin Petra Schröder (Doz. Petra S.) Bezug auf eine englischsprachige Dissertation, die wichtig für die beiden mathematischen Forschungsgruppen ist, deren Stellvertreter sich zu einem außerplanmäßigen Arbeitsgespräch getroffen haben (Gespräch G). Englisch ist für alle Gesprächsteilnehmer Fremdsprache und wichtige Fachsprache in ihrem Fach Mathematik. Hier wird die genaue Wortbedeutung des fremdsprachigen Textes erfragt und dadurch relevant gemacht.

### Auszug (16) Gespräch G: Textzitat („*exactly*“)

[1]	[71:51.0]	
	in die aufgestützte Hand sprechend, leiser werdend	
Doz. Petra S. [v]	Aber das is alles was er für die Gewichte brauch. ((3,5s))	
Doz. Petra S. [Kommentar]	((in den Text schauend:))	
[2]	..	
Doz. Petra S. [v]	Der Rest der geht nich auf die Gewichte. Der Rest is	
Doz. Petra S. [Kommentar]		
[3]	..	
	in die aufgestützte Hand	
Doz. Petra S. [v]	Voraussetzung an desss an das System. (6,5) S Eff	
Doz. Petra S. [Kommentar]	((in den Text	
[4]	..	
	sprechend	
Doz. Petra S. [v]	mussss • • vernünftig sein, ((1s)) Ne Voraussetzung an die	
Doz. Petra S. [Kommentar]	schauend:))	
[5]	..	
	leise, ruhig	
Doz. Petra S. [v]	Linearisierungspunkte. ((2s))"can be represented <u>exactly</u>	
Doz. Petra S. [ger]	können genau in Orthonormalbasis	
Doz. Petra S. [Kommentar]	((zitiert aus Text:))	

[6]			
			leise, ruhig
Doz. Petra S. [v]		in orthonormal basis." ((3,5s)) Was heißt n da <u>"exactly"</u> ?	
Doz. Petra S. [ger]		dargestellt werden	genau
Doz. Petra S. [Kommentar]			
[7]			in regulärer Gesprächslautstärke
Doz. Petra S. [v]		((4s)) Na aber wenn ich die Punkte <u>habe</u> ,	
	sehr leise		
Carlos [v]		((1s)) Das hier.	
[8]			
Doz. Petra S. [v]		und die ((1,5s)) lass ich einmal K/ Ku Er drüberlaufen,	
[9]			[72:33.0]
Doz. Petra S. [v]		dann <u>hab</u> ich die!	
Doz. Svetlana W. [v]			Mm !

Während ihres Gesprächsschritts schaut Doz. Petra S. in den ihr vorliegenden Text. Die Lautstärke ihrer Stimme ist gesenkt, sie spricht langsam mit unterbrechenden, längeren Pausen. Sie zitiert dann den Wortlaut des Textes: „*can be represented exactly in orthonormal basis*“. Auf diesen Bezug auf den fremdsprachigen Text bezieht sie sich nach einer 3,5-sekündigen Pause selbst, macht ihn relevant, indem sie ein im Text verwendetes Wort metasprachlich hinterfragt: *Was heißt n da „exactly“?* Die Frage wird von dem Doktoranden Carlos mit einem empraktischen Verweis auf seine Textunterlagen beantwortet. Die englische Publikation ist wichtige Diskussionsgrundlage und der englische Wortlaut gewinnt durch Hinterfragung an Relevanz.

Es muss nicht immer ein komplexer Text sein, der die Bezugsgrundlage bildet. Bei der Besprechung einer Videosequenz in Gespräch A gewinnen auch vereinzelt Schriftzüge, die im Bild zu sehen sind, an Relevanz. Der folgende Auszug zeigt, wie der Schriftzug auf einem abgebildeten Absperrband, auf den der Doktorand Pablo verweist, nach und nach von mehreren Sprechern auf einem Videostandbild bzw. in einer Abbildung davon im vorliegenden Text erlesen wird.

#### Auszug (17), Gespräch A: Bezug auf Schriftzug („no pase“)

[1]				
				[84:55.0]
Pablo [v]			Jä.	Unn sie mach
Doz. Peter M. [v]		Ach so, is das n Absperr band!		
Marco [v]		(h)e		
Tanja [v]		m	"No pa/"	"No pase. No
Tanja [ger]			Nicht	Nicht passieren. Nicht
Tanja [Kommentar]			((ablesend:))	
Adela [v]				Jä!

[2]

Pablo [v]	is •• <u>(da)</u> und macht	chhuiiit!	
Pablo [nv]		((Pfeifgeräusch))	
Doz. Peter M. [v]	Un		
Doz. Anita S. [v]	No pase. Jà.		
Doz. Anita S. [ger]	Nicht passieren.		
Tanja [v]	paseeee?"		
Tanja [ger]	passieren?		
Tanja [Kommentar]			
Adela [v]		No pase, si!	No pase
Adela [ger]		Nicht passieren, ja!	Nicht

[3]

Pablo [v]	Und daaaa	Das Autooo,	laut
Doz. Peter M. [v]			Ach das
Doz. Anita S. [v]		hm	
	leise	leise	
Tanja [v]	No pase.	Ach so!	
Tanja [ger]	Nicht passieren.		
Adela [v]	por aquí, ((unverst.))		
Adela [ger]	passieren hier entlang		

[4]

	leise		
Pablo [v]	(das alles)		
Doz. Peter M. [v]	n <u>Absperrb</u> ! Ich dachte die ganze Zeit, das wäre n <u>Spruch</u>		

[5]

Pablo [v]	• n	Ja! Unn	
Doz. Peter M. [v]	band! Das is n <u>Absperrband</u> !	Und die Kamera is di <u>rekt</u>	

[6]

	laut		
Pablo [v]	äh Und dann macht <u>so</u> !	Unn das Auto nnn der	
Doz. Peter M. [v]	vorne dran,	Aaah!	
Doz. Anita S. [v]		hm!	
Tanja [v]		(se fuer/)	
Tanja [nv]		((lesend))	

[7]

			[85:19.0]
Pablo [v]	Körper. Körper.	Sss sehr schön.	
Pablo [nv]		((lacht))	
	gedehnt		
Doz. Peter M. [v]	Ach <u>sooo</u> !		
Doz. Anita S. [v]		hm.	
teilBe [v]	hm		

In diesem Auszug zeigt sich auch die Dynamik, die sich in einem Gruppengespräch entwickeln kann. Sechs Gesprächsteilnehmer beteiligen sich auf unterschiedliche Weise an der Bezugnahme auf den abgebildeten Schriftzug *No pase fuerza pública* und es kommt zeitweise auch zu einer Parallelsequenz: Während der Dozent Peter Müller dreimal feststellt, dass es sich bei der Abbildung um ein *Absperrband* handelt und er es *die ganze Zeit* für ein *Spruchband* gehalten habe, erlesen Tanja und Adela den Schriftzug („*No pase*“) und bestätigen sich gegenseitig, richtig verstanden zu haben. Doz. Peter M. und Pablo beschreiben dann abwechselnd den Bildausschnitt. Die Dozentin Anita Schneider beteiligt sich jeweils als aktive Hörerin. Für die Dauer dieser Sequenz hat der fremdsprachige Schriftzug Relevanz erhalten, die von mehreren Sprechern aufrechterhalten wird.

In den Beispielen der in die Gesprächsverläufe eingebrachten Textzitate zeigt sich, dass die Bezugnahme auf fremde Texte durch Sprachverschränkungen begleitet sein kann. Die Grenze zwischen Wortzitat aus einem Text und Entlehnung oder Code-Switching ist fließend. So könnte man sagen, in Auszug 2 entlehne Doz. Peter M. spanische Wörter der Textvorlage und in Auszug 16 entlehne Doz. Petra S. ein englisches Wort der Textvorlage. Genau so gut lässt sich dieses Handeln jeweils als Zitat des Gelesenen beschreiben.

Die Trennung zwischen fremdsprachigem Handeln und Sprachverschränkung ist insgesamt fließend. Im Korpus zeigt sich dies vor allem in der Ausübung des Englischen. Ist eine verwendete englische Floskel eine zitierende Entlehnung oder fremdsprachiges Handeln? Oder ist eine auf Englisch gestellte Frage fremdsprachiges Handeln oder Code-Switching? Die Antworten auf derartige Fragen sind wiederum abhängig von dem jeweils zugrunde gelegten Konzept der Mehrsprachigkeit. Die Sprecher des Korpus sind nicht als balancierte Zweisprachige der Sprachen Deutsch/Sprache X und Englisch zu beschreiben (sofern eine solche Zweisprachigkeit überhaupt angenommen werden kann), auch ist für keinen der Sprecher ein ungesteuerter Erwerb der englischen Sprache zu verzeichnen. Aber es gibt zwei Dozenten, die das Englische mehrfach (ohne Bezug auf englische Texte) initiieren (Doz. Uwe Meyer in Gespräch C, Doz. Doris Klein in Gespräch F), es gibt eine Studentin mit Erstsprache Deutsch, die – von der Dozentin Doris Klein dazu aufgefordert – ihre Argumente auf Englisch formuliert (Katrin in einem Folgegespräch zu Gespräch F am gleichen Abend), einen türkischen Gaststudenten, der zwischen Deutsch und Englisch wechselt, sowie eine polnische Gaststudentin, die nahezu ausnahmslos Englisch spricht (Murat bzw. Ewa in Gespräch F und in den Folgegesprächen innerhalb der Aufnahme an diesem Abend). Für sie alle ist Englisch keine im kindlichen Erstspracherwerb ungesteuert angeeignete Zweitsprache und aus dieser Perspektive als eine gesteuert erworbene Fremdsprache zu beschreiben. Dies spricht dafür, Bezüge auf die englische Sprache als fremdsprachige Bezüge zu behandeln. Es lässt sich aber auch eine andere Perspektive einnehmen und die Ausübung des Englischen in Gesprächen mit überwiegend deutsch ausgeübter Gesprächspraxis als Sprachverschränkungen beschreiben, als eine Praxis in zwei relevanten Verständigungssprachen (Deutsch und Englisch). Es scheint mir letztlich lediglich eine Frage der Perspektive zu sein, unter der diese Form der mehrsprachigen Praxis beschrieben werden soll. Ich werde die Bezugnahmen auf englischsprachige Praxis im Folgenden unter Bezugnahmen auf Sprachverschränkungen vorstellen.

## 2.1.2 Bezugnehmen auf Sprachverschränkungen

Phänomene der situativen mehrsprachigen Praxis, durch welche mehrere Sprachen zusammgeführt und miteinander verschränkt werden, bezeichne ich als Sprachverschränkungen (vgl. Kap. 1.1.).<sup>54</sup> Entsprechend dem hier zugrunde gelegten interaktionalen und handlungsorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit, das weder auf bilingualen Erstspracherwerb noch auf „ausgewogene“ oder „symmetrische“ Mehrsprachigkeit beschränkt ist, sondern jede Form zielgerichteten Handelns in mehr als einer Sprache als mehrsprachig versteht (vgl. Kap. 1), umfassen Sprachverschränkungen vielfältige Praxen, deren Grade an Verschränkung unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Insofern ähnelt der Begriff *Sprachverschränkung* dem von Muysken als Oberbegriff aufgestellten Terminus *code-mixing*:

„I am using the term code-mixing to refer to all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence.“ (Muysken 2000:1).

Ich beschränke ihn jedoch nicht auf lediglich zwei miteinander verschränkte Sprachen und auch die Größenordnung Satz (sentence) halte ich angesichts verbaler Sprachpraxis für problematisch. Sprachhandlungen in Gesprächen sind nachweislich nicht immer identisch in der schriftsprachlichen Kategorie Satz zu erfassen, auch wenn Transkriptionen dies teilweise suggerieren. Sprachverschränkungen umfassen vielmehr auch Phänomene, in denen beispielsweise eine andere Sprache mehrere Handlungen übergreifend ausgeübt wird oder Gesprächsschritt übergreifend eine Gesprächssequenz zwischen zwei Sprechern (z. B. Frage – Antwort) in zwei Sprachen gestaltet wird und die responsive Handlung von rezeptiver Mehrsprachigkeit zeugt.

Sprachverschränkungen sind in ihrer Intensität skaliert zu denken, insofern in manchen Phänomenen in höherer Frequenz Sprachen miteinander verschränkt werden als in anderen. Eine lokale und einmalige Verschränkung können wir bei Ad-hoc-Entlehnungen feststellen. Das Spiel mit mehreren Sprachen sehen wir in Crossing-Sequenzen (Androutsopoulos 2003), weitaus kontinuierlichere und systematischere Verschränkungen liegen in Fällen von Code-Switching (im Sinne Muyskens eine Alternation) und Mischstilen vor.

Der Begriff Sprachverschränkung zielt auf das sprachliche Phänomen in der aktuellen Äußerung ab. Das setzt voraus, dass verbale (und ggf. paraverbale) Elemente aus mehr als einer Sprache in sprachlichen Äußerungen manifest werden und über diese analysierbar sind.<sup>55</sup> Allerdings sind vielfach die Schwierigkeiten in der Bestimmung der Einflussnahmen beschrieben worden.

---

<sup>54</sup> Sprache umfasst wiederum das, was die Sprecher als Sprache wahrnehmen und Sprachverschränkung kann sowohl Verschränkungen äußerer als auch innerer Mehrsprachigkeit umfassen.

<sup>55</sup> Lüdi und Auer sprechen treffend von *transkodischen Markierungen* (vgl. Lüdi 1996a, Auer 1990) als „das für den Linguisten manifeste Resultat einer Beeinflussung einer Varietät A durch eine Varietät B darstellen“ (Lüdi 1996a:241). Dabei ist Auers Terminologie im Rahmen des interaktionalen Kontextualisierungskonzeptes nach John Gumperz zu sehen, wonach manchen transkodischen Markierungen die Funktion von contextualization cues zukommt (Auer 1990). Auer unterscheidet folgende Markierungen: *code-mixing* (häufiger und eng verknüpfter Gebrauch zweier Sprachen, so dass kaum entschieden werden kann, welche Sprache aktuell dominant gesprochen wird), *code-alternation* als Überbegriff für *transfer* (Ad-hoc-Entlehnungen mit absehbarer Rückkehr zur Ausgangssprache) und *code-switching* (Sprachwechsel ohne absehbare Rückkehr zur Ausgangssprache, so dass die Sprachwahl je neu verhandelt wird) und *unnoticed contact phenomena* ohne lokale Kontextualisierungsfunktion, bei denen kein Kontrast zwischen zwei Sprachen vorliegt, z. B. im Falle von innerhalb einer Migrantengeneration lexikalisierten Lehnwörtern und Lehnwortbildungen (*borrowing*) der Umgebungssprache in die Erstsprache.

Normabweichungen, die Zweisprachige in der aktuellen Ausübung der Zweitsprache produzieren, werden häufig als *Interferenz* oder *negativer Transfer* bezeichnet und sind verhältnismäßig gut zu identifizieren (wenn auch nicht immer eindeutig zu erklären). Unauffällige Einflüsse einer Sprache in eine andere (auch *positiver Transfer* bezeichnet) sind vergleichsweise schwierig zu belegen. Hinweise darauf können Auskünfte der Lerner selbst liefern, z. B. in Form von Interviews oder über Protokolle des Lauten Denkens (vgl. Edmondson 2001).

Dass in Sprachkontaktsituationen (wechselseitige) Einflussprozesse zwischen den relevanten Sprachen zu erwarten sind, wird in der Forschung nicht bestritten. Uneinigkeit besteht jedoch darin, wie diese Einflussnahmen zu bezeichnen sind, welche sprachlichen und kognitiven Elemente sie genau umfassen und wie sie zu bewerten sind.

Ihren Ursprung hat die Diskussion in der Frage, in welchem Verhältnis der Erst- zum Zweitspracherwerb steht und welchen Einfluss die Erstsprache auf das Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache hat (und dann auch, welchen Einfluss eine Zweitsprache auf eine Dritt-, Viert-sprache usw. hat). Die Terminologie ist maßgeblich durch Weinreichs Arbeiten zur Sprachkontaktforschung mit Erscheinen der Publikation „Languages in Contact“ von 1953 beeinflusst (vgl. die deutsche Erstausgabe Weinreich 1976). *Interferenzerscheinungen* sind für Weinreich „Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache“ (Weinreich 1976<sup>1953</sup>:15), *Interferenz* ist hier Oberbegriff für alle Formen von Einflussnahmen. Nach Lüdi nimmt die Beschreibung von Interferenzen jedoch speziell die Spracherwerbsperspektive ein, exolingual, d. h. in Situationen zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus, Phänomene in der Lerner Sprache von mehrsprachigen Sprechern aufzuzeigen (vgl. Lüdi 1996a:241f.). Der Interferenzbegriff spielt damit in der Einschätzung der lernersprachlichen Kompetenz des Sprechers eine Rolle und impliziert Norm und Abweichung als richtiges und falsches, als korrektes und fehlerhaftes Handeln. An Clyne angelehnt ist die Verwendung des Begriffs *Transfer*. Clyne kritisiert, dass der Interferenzbegriff nicht einheitlich verwendet und zudem nicht eindeutig zwischen Prozess und Ergebnis (bei Clyne: Sache und Ursache) unterschieden werde (vgl. Clyne 1975:16). Clyne benutzt *Interferenz* für „den allgemeinen Verwirrungsprozeß im Sprachkontakt“ (Clyne 1975:16) und unterscheidet zwischen *Transferenz* als Prozess der „Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache“ (Clyne 1975:16) und *Transfer* als dessen Ergebnis, als „jede Transferenzerscheinung“ (Clyne 1975:16).

Bis heute spielt der Transferbegriff in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung eine Rolle. Auch wenn die Fehler-Konnotation des Begriffs *Interferenz* zum Teil abgelehnt wird (vgl. Oksaar 2003:100) und der Begriff teilweise bereits als historisch gilt, so wird bis heute häufig zwischen positivem Transfer (z. T. als *facilitation* bezeichnet) und negativem Transfer (z. T. noch immer als *Interferenz* bezeichnet) unterschieden (vgl. Gass 1996).<sup>56</sup>

Vieles scheint dabei bis heute umstritten, z. B. ob Elemente und Strukturen der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden oder ob in der Ausübung der Zweitsprache Elemente und Strukturen gemäß der Erstsprache verwendet werden. Es geht damit auch um die Frage, ob die Kompetenz oder die Performanz betroffen ist (vgl. Rothweiler 2007:112; vgl. Müller et al. 2007:17ff.). Neuere Publikationen nehmen an, dass es Transfer wahrscheinlich in beiden Bereichen gibt (vgl. Rothweiler 2007:112; vgl. Müller et al. 2007:19). Müller et al. verstehen Interferenz als (eher individuelles) Performanzphänomen und ordnen Transferenz (z. B. Entlehnungen) der (eher kollekti-

---

<sup>56</sup> Teilweise wird auch der Prozess als *Transfer*, das Ergebnis als *Interferenz* bezeichnet (vgl. Jeuk 2008:33; Wode 1993:97). Oksaar lehnt jede wertende Konnotation ab und verwendet *Interferenz* als neutralen Oberbegriff im Sinne Weinreichs (vgl. Oksaar 2003:100 u. 131).

ven) Kompetenzebene zu (vgl. Müller et al. 2007:18 u. 21; im Anschluss Jeuk 2008). Interferenzen können entsprechend Kompetenzphänomene widerspiegeln. Sprachmischungen sind in diesem Verständnis Interferenzen, Transfer betreffe vor allem „Wissen aus der einen Sprache in die andere“ (ebd.:21). Sie schließen sich letztlich in ihrer Begriffsauffassung von Spracheinfluss den Autoren Kellerman/Sharwood-Smith (1986) an, die den Begriff *crosslinguistic influence* prägten (vgl. ebd.:21; auch Edmondson 2001 übernimmt *Transfer* in diesem Sinne).

Dies scheint eine zu beobachtende Tendenz jüngerer Forschungsarbeiten zu sein. Man rückt zunehmend von dem negativ besetzten (weil als Fehler assoziierten) Begriff *Interferenz* ab, indem man ihn historisch der weitgehend nicht haltbaren, in ihrer strikten Auffassung überholten Kontrastivhypothese zuordnet (Edmondson/House 2006:218; Klein 1992:37f.; Riehl 2009:33; Harden 2006:57; Ahrenholz 2008:71) und einen scheinbar (theorie-)neutralen Begriff *transfer/crosslinguistic influence* als Oberbegriff ansetzt oder *Interferenz* in Rückbesinnung auf Weinreich als neutral postuliert (Oksaar 2003:133). Es geht mehr denn je nicht mehr darum, „Fehler“ voraussagen zu wollen, sondern Lernersprachen oder Lernervarietäten (*Interlanguage* nach Selinker 1972) als geregelte Systeme zu verstehen und zu beschreiben.<sup>57</sup>

Diese diskutierten zwischensprachlichen Einflüsse, die ich allgemein als Transferprozesse bezeichne (vgl. Kap. 1), können ebenfalls als Sprachverschränkungen aufgefasst werden. Die Forschung zum Zweitspracherwerb ist jedoch vorsichtig, welche sprachlichen Elemente in Transferprozesse involviert sind. Allgemeiner Konsens besteht darin, dass wechselseitige Einflüsse in den Bereichen Aussprache (Phonetik) und Lexik stattfinden (Ahrenholz 2008:71; vgl. Harden 2006:59; vgl. Jeuk 2008:34). Das, was wir als „Akzent der Sprache X“ wahrnehmen, wird eindeutig als Ergebnis von Transferprozessen gesehen, in denen phonetisch-phonologische Merkmale der Erstsprache (oder auch einer Fremdsprache, vgl. Edmondson 2001) auf eine andere Sprache übertragen werden (vgl. Rothweiler 2007:112). Die Übertragung der Aussprache scheint im erwachsenen Zweitspracherwerb in stärkerem Maße betroffen zu sein als im kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Ahrenholz 2008:71; vgl. Jeuk 2008:34). Im Bereich der Lexik sind beispielsweise sog. *falsche Freunde* beschrieben worden, d. h. lexikalische Übertragungen aufgrund lautlicher, morphologischer oder orthographischer Ähnlichkeiten zwischen Elementen aus unterschiedlichen Sprachen, die zu Missverständnissen oder abweichenden Wortformen und -bildungen führen können. Transferprozesse auf morphologischer, syntaktischer, textueller oder gesprächspragmatischer Ebene werden ebenfalls angenommen, sind jedoch auf differenzierte Untersuchungen zu einzelnen ausgewählten Bereichen zu stützen. Aus Sicht der Erforschung von Transfer können auch Sprachdaten von Code-Switching, Code-Mixing (im Sinne von Mischstilen) und Entlehnungen als Transferprozesse bzw. deren Ergebnisse untersucht werden (vgl. Jeuk 2008:34). Müller et al. interessieren sich speziell für grammatisch-syntaktische Interferenzen (Müller et al. 2007).

Nach wie vor konkurrieren solche Konzepte, die Transferprozesse primär als diskursive Phänomene der Performanz (Auer 1987) oder als psycholinguistische Phänomene der Kompetenz beschreiben (vgl. Edmondson/House 2006:227). Sinnvoll scheint mir ein beidseitiger Zugang. Eine Typologie von Transfer unternimmt Edmondson 2001 speziell aus der Perspektive der Sprachlerner. Auf der Grundlage von Interviews mit Fremdsprachenlernenden unterscheidet er: Transfer als kommunikative Strategie, als Lernstrategie, prozeduraler Transfer, kognitiv geleiteter Transfer, Transfer als Überla-

---

<sup>57</sup> Einen historischen Überblick über Kontrastivhypothese, Identitätshypothese und Interlanguage-Hypothese geben Bausch/Kasper bereits 1979. Eine jüngere Betrachtung bieten Edmondson/House 2006, hier speziell auch in Hinblick auf den Transferbegriff.

gerung und Transfer von Lernerfahrungen. Ihm ist bewusst, dass subjektive Äußerungen von Lernern allein nicht ausreichen, um zwischen den Typen zu unterscheiden, dennoch ist hier ein sinnvoller Zugang gewählt worden, der den Zugang über primäre Sprachdaten ergänzen kann. Edmondson vertritt die These, dass diese Typen sowohl zwischen Fremdsprache und Muttersprache als auch zwischen zwei Fremdsprachen auftreten (vgl. Edmondson 2001:49, eine Ausnahme bildet der Transfer als Überlagerung, welcher erst bei zwei erlernten Fremdsprachen auftritt). Ein Transfer der Phonetik etwa ließe sich als prozedural beschreiben, es sind aber auch Fälle von „Überlagerungseffekten“ belegt, in denen phonetische Elemente von einer Fremdsprache auf eine weitere übertragen werden. Edmondson bezeichnet dies auch als „L1-Transfer-Vermeidungsstrategie“ (Edmondson 2001:150).

Im vorliegenden Korpus der Kolloquiumgespräche ließen sich einige Sprachdaten relativ eindeutig als Ergebnis von Transferprozessen beschreiben. Die „Aussprache mit Akzent“ ist für fast alle mehrsprachigen Gesprächsteilnehmer, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu verzeichnen, je unterschiedlich stark ausgeprägt. Der Akzent wird jedoch in keinem der Gespräche explizit relevant gemacht und trägt damit auch nicht zur Prägung des jeweiligen Gesprächs als mehrsprachig bei. Als eine eventuelle Ausnahme könnte das folgende Beispiel angesehen werden, jedoch ist als Ursache für die Nachfrage nicht eindeutig der Akzent bzw. die abweichende Aussprache markiert. Denkbar ist auch, dass eine inhaltliche, also propositionale Nachfrage vorliegt.

### Auszug (18), Gespräch A: Aussprache mit Akzent („Marge Simpson“)

[1]

	[91:15.0]	
Pablo [v]		Jà
Doz. Peter M. [v]		Jà. Jàjà.
Marco [v]	Jà! ((1s)) Im <u>Chat</u> gibt es zum Beispiel.	Logos! Logos gibt es
Marco [pho]	<u>[t/aʔ]</u>	[ˈloɣos][ˈloɣos]

[2]

	murmeltnd	leise
Doz. Peter M. [v]	Jàjà. ((unverst.))	So. (Ja.)
Doz. Karin S. [nv]		((lacht))
Marco [v]	<u>alle</u> im Chat.	
Marco [pho]	<u>[t/aʔ]</u>	
Tanja [nv]		((1s)) ((lacht))
Adela [v]		lachend Ha ha! Kennst du schon.

[3]

Pablo [v]		Hm
Doz. Karin S. [nv]	((lacht))	
Doz. Anita S. [v]		mit lachender Intonation Hmm!! M=hm
Marco [v]	Inklusiv <u>Marge</u> Schimpson gibt es auch.	Oder sowas.
Marco [pho]	<u>[ˈmaʃ]</u> [ˈʃimpson]	
Tanja [nv]		((lacht))
Adela [v]	He! hh	

[4]	
Doz. Peter M. [v]	<u>Was</u> is das?
Doz. Anita S. [v]	M=hm! M=hm=hm
Marco [v]	Marge Schimpson oder
Marco [pho]	['maʃimpson]
Adela [v]	<u>Was</u> gibt es? Ahà.
[5]	
Doz. Peter M. [v]	Ach <u>so</u> !
Marco [v]	Marge Schimpson? Simpson Family?
Marco [pho]	['maʃimpson] ['sɪmpson] ['famili]
Tanja [v]	<u>Diee</u> mit dem
[6]	
Doz. Peter M. [v]	Jàjà. (unv.) Ach so die gibts <u>auch</u> ?
Marco [v]	Ja, gibt es <u>alles</u> .
Tanja [v]	roten <u>Turm</u> ! äh=äh mit dem blaue(h)en(h).
[7]	
	[91:37.0]
Pablo [Kommentar]	((schnauft lachend))
Doz. Anita S. [v]	e= ha ha!
Marco [v]	• • Já! Gibt es <u>alles</u> .

Vorausgegangen ist eine Empfehlung des Dozenten Peter Müller (Doz. Peter M.) an den Doktoranden Pablo, für sein Transkriptionssystem abkürzende Symbole zu verwenden, die man im Internet herunterladen könne. Marco, Doktorand aus Bolivien mit Erstsprache Spanisch, ergänzt nun, dass es solche *Logos* im *Chat* gebe. Auffällig ist hier seine spanische Aussprache der entsprechenden Wörter, das heißt *logos* mit stimmhaft velarem Friaktiv [ɣ] und das aus dem Englischen stammende Wort *Chat* spanisch assimiliert mit ungerundet offenem Vorderzungenvokal [a]. Die Äußerung löst bei Tanja, Dozentin Karin Schmidt und Anita ein Lachen aus, Anita fügt sogar noch einen Scherzkommentar (*Kennst du schon*) hinzu. Marco spinnt die scherzhafte Episode weiter und benennt als Beispiel, dass es auch die US-amerikanische Comic-Figur Marge Simpson der TV-Zeichentrickserei „The Simpsons“ als Logo gebe. Dozentin Anita Schneider kommentiert dies mit Rückmeldepartikeln, die mit lachender Intonation geäußert sind. Auffällig ist die Aussprache des amerikanischen Namens durch Marco. Wortverbindend realisiert er sowohl die auslautende Silbe des Vornamens als auch den Anlaut des Nachnamens als stimmlosen postalveolaren Friaktiv [ʃ] statt explizit als Folge von stimmhaftem Vibrant, stimmhaftem Plosiv und stimmhaftem postalveolaren Friaktiv [rdʒ] im Auslaut des Vornamens und stimmlosem alveolaren Friaktiv [s] im Anlaut des Nachnamens. Auffällig ist zudem der hinten artikulierte und halb geschlossene Vokal [o] in der Nebensilbe. Auf Adelas Nachfrage hin wiederholt Marco den Namen der Comic-Figur, kontaminiert jedoch noch stärker als zuvor die Lautfolge, so dass sich unsegmentiert die Lautfolge [ˈmaʃimpson] ergibt. Nun fragt auch Doz. Peter M. nach, woraufhin Marco wiederum die unsegmentierte Lautfolge fragend wiederholt und fragend auf die *Simpson Family* verweist. Auch hier ist die Aussprache auffällig: Präzise artikuliert Marco

nun den stimmlosen alveolaren Frikativ [s] im Anlaut von *Simpson*, doch das [o] ist weiterhin halb geschlossen. *Family* wird weder gemäß der englischen, noch der spanischen, noch der deutschen Lautung korrekt ausgesprochen. Der Hauptakzent liegt – wie im Englischen – auf der ersten Silbe, der Vokal [a] wird offen ähnlich wie im Spanischen und Deutschen ausgesprochen, der auslautende Vokal ist undeutlich und am ehesten als [i] wiederzugeben. Hier liegt eine Kompromissaussprache vor. Dass Tanja verstanden hat, auf welche Figur Marco referiert, belegt ihre nachfolgende Erklärung (*Diee mit dem (.) roten Turm. – Sie verbessert sich im Anschluss äh=äh mit dem blaue(h)en(h)*) und verweist damit auf die auffällige Frisur der Comic-Figur). Auch Doz. Peter M. gibt eine Verstehensrückmeldung (*Ach so!*). Es ist alles andere als eindeutig markiert, ob die Nachfragen durch die vereinfachte, ggf. durch das Spanische beeinflusste Aussprache des englischen Namens initiiert sind, oder ob eine rein propositionale Nachfrage vorliegt. Keiner der übrigen Gesprächsteilnehmer wiederholt beispielsweise den Namen in englischer oder deutsch assimilierter Aussprache, was auf eine akustische Nachfrage hindeuten könnte. Die abweichende Artikulation Marcos wird nicht korrigiert und nicht explizit thematisiert. Im Falle des Wortes *Logos* bleibt im Übrigen strittig, ob Marco das deutsche Wort „mit spanischem Akzent“ ausspricht oder das spanische Wort *logos* in seinen deutschen Redebeitrag überführt.

Eine genauere Untersuchung müsste erfolgen, um detaillierte Erkenntnisse über Transferprozesse im Korpus gewinnen zu können. Dies soll jedoch nicht Kern meiner Untersuchung sein. Wichtig für den aktuellen Zusammenhang ist: Auch Transferprozesse, so man in dieser Terminologie arbeiten will, sind als Sprachverschränkungen zu betrachten, auf Sprachverschränkungen kann Bezug genommen werden und auch auf diese Art kann damit mehrsprachige Praxis für das Gespräch relevant werden. Das Gespräch wird mehrsprachig. Ich werde nachfolgend nur in relativ gut belegbaren Fällen von Transferprozessen sprechen und übrige Phänomene von Sprachverschränkungen als eben solche behandeln.

Der Übergang von Sprachverschränkungen zu fremdsprachigem Handeln ist fließend bzw. eine Frage der Perspektive. Entscheidend ist sicher auch die Binnenperspektive der Sprecher, ob eine Verschränkung zweier Sprachen oder Einflüsse einer Sprache auf die andere als alltägliche Praxis der eigenen Mehrsprachigkeit wahrgenommen wird oder als bewusster, im Alltag signifikanter Wechsel in eine andere Sprache.

Ein Gespräch kann als mehrsprachig beschrieben werden, wenn Sprachverschränkungen eine Relevanz für das Gespräch zukommt. Dies geschieht im vorliegenden Korpus teilweise durch Entlehnungen, die funktional in die eigene Argumentation eingebunden werden (z. B. im Gebrauch entlehnter Termini), teilweise durch die Funktion von Code-Switching für das Gespräch sowie durch Bezugnahmen in Form von Übersetzungen. Jedoch erfährt nicht jede Sprachverschränkung im Gespräch an Relevanz. Als eindeutiges Beispiel sind wie erwähnt Abweichungen in der Aussprache zu nennen, die auf Übertragungen phonetischer Merkmale aus der Erstsprache auf die Zweitsprache zurückzuführen sind. Ob ein Sprecher mit Erstsprache Spanisch beispielsweise das deutsche Wort *Prosodie* mit abweichendem Wortakzent auf der zweiten Silbe und stimmlosen Frikativ [s] ausspricht, analog zum spanischen Wort *prosodia*, wird im vorliegenden Gespräch A nicht thematisiert (vgl. Kap. 2.1.4). Die abweichende Aussprache wird nicht als Verständnishinderung markiert und spielt für den weiteren Gesprächsverlauf keine Rolle.

Nachfolgend werde ich einige unterschiedliche Arten von Bezugnahmen auf Sprachverschränkungen vorstellen, d. h. Bezugnahmen auf Praxen, in denen mehrere Sprachen zusammengeführt und verschränkt werden.

### 2.1.2.1 Bezugnahmen auf Entlehnungen

Entlehnungen umfassen allgemein alle Prozesse bzw. Ergebnisse der Übernahme von sprachlichen Ausdrücken einer Sprache in eine andere. Überwiegend betreffen sie lexikalische und morphologische Elemente, aber auch übernommene Phrasen, syntaktische und orthographische Strukturen werden als Entlehnungen behandelt.<sup>58</sup> Entlehnungen lassen sich weiter unterscheiden in Lehnwörter, die weitgehend phonologisch, graphematisch und morphologisch in die Nehmersprache integriert sind, und Fremdwörter, welche ihre Charakteristika der Gebersprache beibehalten (vgl. Schmoe 2010:178). Dies impliziert, dass Entlehnungen vor allem für die kollektive Sprachpraxis einer Sprachgemeinschaft beschrieben werden und sich von situativen Ad-hoc-Entlehnungen unterscheiden lassen. In einer weiten Begriffsauffassung schließen Entlehnungen auch Lehnbildungen ein, d. h. Wortneubildungen aus heimischen Elementen, die lediglich durch fremde Wörter angeregt sind.

Die Entscheidung, ob ein Lexem Lehn- oder Fremdwort ist, ist in Einzelfällen diskutabel. Auch ist schwierig zu entscheiden, wie lange ein einmal entlehntes Lexem als sprachlich fremd wahrgenommen wird oder welche sprachlichen und außersprachlichen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit es den fremden Anschein verliert und als Teil des heimischen Wortschatzes wahrgenommen wird. Es ist ein komplexer und kontinuierlicher Sprachentwicklungsprozess, der Sprechern (und Schreibern) beispielsweise ursprünglich entlehnte Lexeme wie *Keks* oder *Fenster* im heutigen Deutsch weniger fremd erscheinen lassen als *Spray* oder *Show* und diese möglicherweise weniger fremd als *Sadhu* oder *Tagliatelle*. Eine Orientierung können (Fremd-)Wörterbücher geben, die jedoch nie die den Stand der derzeit aktuellen Sprachpraxis erreichen und oft nur wenig Auskunft über die habitualisierte Sprachpraxis einzelner, kleinerer Sprecherkreise geben können.

Ich bin mir dieser graduellen Grenzen und Schwierigkeiten in der Bestimmung von Entlehnungen bewusst, wenn ich nachfolgend Bezugnahmen auf einzelne entlehnte Lexeme (Fremdwörter und Lehnwörter) und Phraseologismen vorstelle.

Im Korpus fallen unter den Entlehnungen zum einen aus anderen Sprachen entlehnte Fachausdrücke auf. Als Fachausdruck oder Terminus fasse ich im Korpus jene Wörter oder Nominalphrasen, die sich innerhalb eines Fachgebiets bzw. Wissenschaft als Teil des Fachwortschatzes lexikalisiert belegen lassen. Als Belegquellen dienen einerseits Fachwörterbücher der jeweiligen Fachgebiete, Forschungspublikationen sowie Lexikalisierungen durch Internetportale (z. B. in Wikis). Ein Terminus ist idealtypisch ein Sprachzeichen, das eineindeutig und exakt auf einen von ihm bezeichneten Begriff des jeweiligen Fachgebiets referiert. Für Techtmeier gehört Fachsprachlichkeit zu den Spezifika sprachlicher Äußerungen in der mündlichen Diskussion unter Wissenschaftlern. Durch sie könne der Diskussion eine bestimmte Charakteristik verliehen werden, z. B. terminologische Präzision oder Kompaktheit des Ausdrucks auf syntaktischer Ebene (vgl. Techtmeier 1997a:513). Eine genaue Untersuchung der Fachsprachlichkeit im vorliegenden Korpus erfolgt in Kapitel 7. Die entlehnten Fachausdrücke in den untersuchten Kolloquiumgesprächen sind – neben allgemeinwissenschaftlichen Entlehnungen, die auf dem Lateinischen oder Griechischen beruhen (z. B. *relevant*, *Kategorie*, *Kriterium*, *System*, *Faktor*, *Position*) – vor allem englische Wörter in den Fachsprachen der globalisierten Wirtschaft und der Mathematik (Gespräche C und G). In dem

---

<sup>58</sup> Eine weite Begriffsauffassung über einzelne lexikalische Einheiten und Phrasen hinaus rückt den Begriff *Entlehnung* in die Nähe der erwähnten Transferprozesse bzw. teilweise werden Entlehnungen direkt als Transferenz bezeichnet (so Schmoe 2005). Hier sollen unter Entlehnungen vor allem lexikalische Einheiten (Wörter und Phrasen) verstanden werden.

Kolloquium der Hispanisten (Gespräch A) spielen primär spanische linguistische Fachausdrücke eine Rolle. Zwar wird das Gespräch überwiegend auf Deutsch geführt, doch besprechen die Gesprächsteilnehmer eine spanische Textvorlage zur Vorbereitung einer Dissertation, die ein Doktorand im Fach Sprachwissenschaft verfasst hat und deren Wortlaut aufgegriffen wird. Auffällig ist außerdem die Entlehnung eines koreanischen Begriffs (*Chaebol*) der Wirtschaftssprache in Gespräch B.

Als minimale Bezugnahme auf entlehnte Termini kann ihr Gebrauch selbst angesehen werden, wenn der Terminus in die Argumentationsstruktur eingebunden wird. Die Gesprächsrelevanz der Sprachverschränkung des Typs „entlehnter Terminus“ ergibt sich somit dadurch, dass der Terminus eine Konstituente der Gesprächshandlung des Sprechers bildet. Dies soll durch das folgende Beispiel verdeutlicht werden.

**Auszug (19), Gespräch G: minimale Bezugnahme durch Gebrauch entlehnter Termini („balanced truncation“)**

[1]	[34:40.0]	
Doz. Petra S. [v]	• • Und ähmm als zweites wolln wir ja <u>balanced truncation</u> .	
Doz. Petra S. [ger]		balanciertes Abschneiden
[2]		
Doz. Petra S. [v]	• • • <u>machen</u> , • daaas wolln wir nich neu program	
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm!	
[3]	[34:48.0]	
		lachend
Doz. Petra S. [v]	<u>miern</u> , e=he he hh sondern irgendwas Fertiges	
Doz. Svetlana W. [v]	Jà.	
Frank [nv]		((schnauft lachend))
[4]		
Doz. Petra S. [v]	• • anwenden, und dass man die beiden einfach dann mal	
[5]	[34:55.0]	
Doz. Petra S. [v]	vergleichen kann.	Was dabei rauskommt,
Doz. Svetlana W. [v]		Mm!
Frank [nv]		((schnieft)) ((schnieft))
[6]		
Doz. Petra S. [v]	und dann anschließend wieder das zusammensetzen, da is	
[7]	[35:02.0]	
Doz. Petra S. [v]	das • Wählen der Ge <u>wichte</u> .	(nochmal)
Doz. Svetlana W. [v]		äh jà.
Frank [v]		• • Mm

Der Auszug ist Teil des Gesprächs G zwischen zwei Arbeitsgruppen eines mathematischen Forschungsprojektes. Charakteristisch für dieses Gespräch ist, dass die Sprecher hypothetische Szenarien darüber entwerfen, wie das weitere Forschungsvorgehen aus-

sehen sollte. Der Gesprächsschritt der Dozentin Petra Schröder (Doz. Petra S.), Leiterin der Arbeitsgruppe A, ist eingebunden in eines dieser Szenarien, das zuvor von ihr eingeleitet wurde durch eine „So tun als ob“-Initiierung: *Also wenn wir jetzt mal ((Is)) denken, wir wüssten, wie wir linearisieren.* Das Szenario wird unterbrochen durch Nachfragen von Doz. Svetlana Wolf (Doz. Svetlana W.), Leiterin der Arbeitsgruppe B, die zunächst durch alle vier Gesprächsteilnehmer geklärt werden, sowie durch Vorgehensvorschläge von Frank, ehe das Szenario von Doz. Petra S. fortgesetzt wird: *gut. wenn wir/ wenn man das hat, dann ist der nächste Schritt ja [...] Nach Ausführung dieser Absichtserklärung folgt der zitierte Auszug 19, der gleich einer Aufzählung eine weitere Absichtserklärung enthält: und ähmm als zweites wollen wir ja balanced truncation. ••• machen, [...]*

Das Objekt der Absichtserklärung verbalisiert Doz. Petra S. mit Hilfe eines entlehnten Terminus. Der Ausdruck *balanced truncation* bezeichnet in der Numerik ein Lösungsverfahren (Algorithmus) zum Zwecke der Modellreduktion komplexer Systeme und ist in der deutschsprachigen Forschungsliteratur auch als *balanciertes Abschneiden* belegt (z. B. in Baur/Benner 2009).

Doz. Petra S. äußert den Terminus mit fallender Intonation, was den übrigen Gesprächsteilnehmern die Möglichkeit für eine Reaktion (Hörerrückmeldung, Nachfrage, Ablehnung, Protest usw.) eröffnet. Doz. Svetlana W. ergreift diese Möglichkeit und bestätigt durch Rückmeldepartikel den verwendeten Terminus. Dadurch wird der Gebrauch des fremdsprachigen Ausdrucks nicht abgelehnt, sondern als Objekt der Absichtserklärung akzeptiert. Durch gleich zwei Handlungen (Einbindung in die Absichtserklärung durch Doz. Petra S. und Akzeptanz durch Doz. Svetlana W.) wird die Sprachverschränkung für das Gespräch relevant gemacht.

Interessanterweise wird im Gesprächsverlauf nicht ausschließlich der englische Fachausdruck verwendet, sondern ebenso die deutsche Entsprechung (*balanciertes Abschneiden*). Im Anschluss an den im Auszug 19 zitierten Turn von Doz. Petra S. greift beispielsweise Doz. Svetlana W. das Thema „balanced truncation“ auf, referiert jedoch mit dem deutschen Fachausdruck darauf und flektiert diesen entsprechend: *Und dann also wiederum beim balancierten Abschneiden da muss man passivitätserhaltendes balanciertes Abschneiden nehmen.* Die Verwendung ist auf die Sprecher unterschiedlich verteilt. Doz. Svetlana W. (L1: Russisch) verwendet ausschließlich den deutschen Ausdruck, Doz. Petra S. (Erstsprache Deutsch) ausschließlich den englischen Ausdruck, ebenso wie Frank, der aber wiederum darüber hinaus deutsch allgemein von *Abschneiden* spricht.<sup>59</sup>

Die Relevanz der Bezugnahme auf eine Entlehnung kann also einerseits lokal mit der Verwendung der Entlehnung selbst zusammenfallen, wenn beispielsweise ein fremdsprachiger Terminus entlehnt und in die Handlungsstruktur des Gesprächs eingebunden wird. Darüber hinaus kann die Bezugnahme auch metasprachlich markiert sein. Im folgenden Beispiel, das ebenfalls dem mathematischen Fachgespräch entnommen ist, kommentiert der Doktorand Frank die Verwendung der englischsprachigen Fachausdrücke *Input* und *Output*.

---

<sup>59</sup> Freilich geht auch die deutsche Entsprechung (*balanciertes Abschneiden*) wiederum auf ein Fremdwort zurück, nämlich auf das Wort *Balance*, das im 17. Jh. über das Französische entlehnt wurde (vgl. Paul 2002:133; Schulz/Basler/Strauss 1997:28). Dies weist ebenfalls auf eine mehrsprachige Praxis in der Fachsprache der Mathematik hin.

**Auszug (20), Gespräch G: metasprachliche Bezugnahme auf Entlehnungen („inputs und outputs“)**

[1]	[87:09.0]
Carlos [v]	M=hm
Frank [v]	Und sagen halt: <u>okay</u> das is aber kein <u>Input</u> , nee doch s
[2]	..
Frank [v]	is n <u>Input</u> . Genau. Aber den Input kenn ich halt nich. Und
[3]	..
Frank [v]	dann zu sagen, jetz hab ich halt eins, oder je nachdem ob <span style="float: right;">schneller</span>
[4]	..
Frank [v]	man das • wie mans repariern kann, oder wie man de/ dem
[5]	..
Frank [v]	Computer beibring kann, sagen, ich hab jetz ein
Frank [nv]	<i>((holt Luft))</i>
[6]	..
Frank [v]	lineares System, mit eben n paar mehr <u>Inputs</u> , und <u>Outputs</u> ,
[7]	..
Doz. Petra S. [v]	Jà.
Frank [v]	•• also <u>Eingängen</u> und <u>Ausgängen</u> , ich <u>hasse</u> das, und
[8]	..
Doz. Petra S. [v]	e(h)=he!
Frank [v]	äh zu sagn jetz mach ich darauf ebend ne •• Linear
[9]	..
Frank [v]	<u>sierung</u> , <u>balanced truncation</u> , oder ••• je <u>nachdem</u> ,
Frank [ger]	balanciertes Abschneiden
[10]	..
Frank [v]	irgndwas <u>andres</u> , guck mir das dann <u>an</u> , •• und gucke mir
[11]	..
Frank [v]	dann <u>an</u> , wie wenn ich jetz <u>dann</u> plötzlich diese
[12]	..
Frank [v]	nichtlinearen Bauteile wieder <u>einbaue</u> , • in diesen Ein- und

[13]

Frank [v]	Ausgängen halt, wie diese <u>Relation</u> zusammen ist.
Frank [nv]	((holt Luft))

[14]

	[87:43.0]
Carlos [v]	A =há!
Frank [v]	Also

Frank vollzieht in diesem Auszug einen Vorgehensvorschlag. Erneut wird ein hypothetisches Szenario über das weitere Forschungsvorgehen entworfen. Der Doktorand verwendet während seines Gesprächsschritts zunächst dreimal den englischen Ausdruck *Input* als Fachausdruck für die Dateneingabe in ein Computerprogramm. Bereits durch diesen Gebrauch werden Sprachverschränkungen relevant gemacht, da sie in die Handlungsstruktur eingebunden werden. Nachfolgend behauptet Frank einen hypothetischen Ist-Zustand (Zeile 4f.: *sagen ich hab jetzt ein lineares System, mit eben n paar mehr Inputs, und Outputs*). Auf die darin enthaltenen Fremdwörter (*Inputs, Outputs*) nimmt er zunächst in Form einer Übersetzung ins Deutsche Bezug (*also Eingängen und Ausgängen*). Auch diese Übersetzung schreibt den zuvor verwendeten Ausdrücken Relevanz zu. Auffällig ist nun der expressive Kommentar, der unmittelbar der Übersetzung folgt: *ich hasse das*. Übersetzung und Kommentar sind parenthetisch durch minimale Pausen (gaps) von der vorherigen Behauptung und den nachfolgenden Gesprächshandlungen abgesetzt. Die abschließende Pause gibt der Dozentin Petra Schröder Zeit für eine Hörrückmeldung mit Lachpartikeln zu diesem Einschub, ehe Frank eine neue Handlung einleitet, und zwar einen Vorgehensvorschlag, der an das vor dem Einschub begonnene Szenario des hypothetischen Ist-Zustands anknüpft. Anders gesagt: In die Handlungsfolge von Behauptung (hypothetischer Ist-Zustand) und Vorgehensvorschlag wird ein Einschub, bestehend aus Übersetzungshandlung und Kommentarhandlung, eingefügt. Die Übersetzung ist dabei rückbezüglich auf die zuvor verwendeten Fremdwörter (*Inputs* und *Outputs*). Das Verweiswort *das* in dem expressiven Kommentar (*ich hasse das*) ist ebenfalls als rückbezüglich zu identifizieren.<sup>60</sup> Bleibt zu klären, vorauf das Verweiswort *das* in diesem Kommentar referiert. Als zwei grundlegende verweisende Prozesse lassen sich die funktionalen Kategorien Phorik und Deixis anführen (vgl. Ehlich 1983). Der anaphorische Prozess wird von Ehlich als Rückbezug auf bereits eingeführte, verbalisierte (propositionale) Elemente beschrieben. Die Verweiswörter sind damit Kontinuitätssignale, die eine vorherige Fokussierung bei Sprecher und Hörer aufrechterhalten (vgl. Ehlich 1983:96). Im Gegensatz dazu dient die Verwendung deiktischer Verweiswörter dem Sprecher dazu, Elemente der Sprechsituation (Sprechort, Sprechzeit, Objekte im Interaktionsraum) oder sprachliche Sachverhalte (z. B. vorausgegangene Sprachhandlungen) zu fokussieren bzw. eine Fokussierung dieser Elemente bei dem Hörer zu erreichen (vgl. Ehlich 1983:85f.). Mit Hilfe dieser funktionalen Betrachtung lässt sich das Verweiswort des Kommentars im vorliegenden Beispiel eindeutig als deiktisches Mittel identifizieren. Der Kommentar erscheint als Fokussierung auf einen sprachlichen Sachverhalt seiner vorausgegangenen Sprachhandlungen,

<sup>60</sup> Für die Interpretation als rückverweisendes Wort (und nicht als vorverweisendes) spricht, dass der Kommentar Teil der Parenthese ist, deren erste Komponente bereits durch die Übersetzung rückverweisend gestaltet ist. Zudem ist Franks Stimmführung in Hinblick auf Rhythmus, Betonung und Tonhöhenverlauf in beiden Handlungen nahezu parallel verlaufend (*also Eingängen und Ausgängen, ich hasse das*), was eine Interpretation des Kommentars als vorverweisend erschwert.

und zwar auf den Sachverhalt der Übersetzung. Dies erscheint zunächst widersprüchlich: Wenn Frank das Übersetzen von Fachausdrücken „hasst“, so könnte er dies einfach unterlassen. Dass er aber weder Übersetzung noch Kommentar unterlässt, erzeugt eine weiterführende Implikatur, nämlich gerade die Betonung des Sachverhalts, dass es (generell) zu übersetzende Fachausdrücke gibt, was für Frank sozusagen ein „hassenswerter“ (also negativ bewerteter) Sachverhalt ist. Auf den Gebrauch von Entlehnungen (Sprachverschränkung) nimmt Frank damit durch einen deiktischen Prozess Bezug. Er handelt metasprachlich, die kommentierende Bezugnahme ist jedoch nicht auf eine konkrete Aussage festgelegt sondern erzeugt eine Implikatur. Diese verbleibt in ihrer Reichweite unbestimmt, z. B. dahingehend, ob Frank lediglich einige fremdsprachige Fachausdrücke ablehnt oder den Gebrauch von Entlehnungen allgemein (er spricht nachfolgend zwar weiterhin von *Ein- und Ausgängen*, verwendet aber den englischen Ausdruck *balanced truncation*). Wichtig ist für den aktuellen Kontext, dass auch metasprachlich auf Sprachverschränkungen Bezug genommen werden kann, um diese Form der mehrsprachigen Praxis für ein Gespräch relevant zu machen.

Die Bezugnahme auf Entlehnungen kann über den aktuellen Gebrauch und die metasprachliche Kommentierung hinaus auch dadurch erfolgen, dass ein entlehnter Fachausdruck zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs durch einen anderen Gesprächsteilnehmer erneut ins Gespräch gebracht wird.

In der Aufnahme aus einem interdisziplinären Doktorandenkolloquium der Fächer Design-, Kunst-, Medien-, Kulturwissenschaft (Gespräch B) berichtet der koreanische Doktorand Ji-Seong über sein Dissertationsvorhaben. In der anschließenden Diskussion kommt er auf den Einfluss südkoreanischer Konzerne auf den Aufbau des materiellen Wohlstands und der nationalen Identität in Südkorea zu sprechen. Er verwendet dazu einen aus der südkoreanischen Wirtschaft stammenden Ausdruck, *Chaebol*,<sup>61</sup> der sich als Fachausdruck der Wirtschaftssprache für diese spezielle Form von familienorientierten Firmenkonglomeraten in Südkorea belegen lässt.<sup>62</sup> Im vorliegenden Gespräch verwendet der Doktorand Ji-Seong den koreanischen Ausdruck und erläutert ihn anschließend in Form von Periphrasen (Auszüge 21 & 22):

**Auszug (21), Gespräch B: Periphrase eines entlehnten Fachausdrucks („Chaebols“ Nr. 1)**

[1]

	[03:29.0]
Ji-Seong [v]	Und diese eine/ ä andere Beispiel ä de ä materiell Wohlstand
Doz. Gert F. [v]	is/

<sup>61</sup> Die Schreibung in Buchstaben des lateinischen Alphabets scheint international noch nicht einheitlich konventionalisiert zu sein. Die deutschsprachige Wikipedia verzeichnet *Jaebeol* als Lemma, die englischsprachige *Chaebol*, verweist aber auf alternative Schreibungen (*Jaebol*, *Jaebeol*). Ein deutschsprachiges Online-Wirtschaftslexikon, das auf Beiträgen eines festen Autorenteam beruht, verzeichnet *Chaebol* ([www.wirtschaftslexikon24.net](http://www.wirtschaftslexikon24.net)). In deutschen und englischen Fachpublikationen findet sich ebenfalls diese Schreibung (z. B. Rhee 1999; z. B. Haggard/Lim/Kim 2003). Die Flexion (s- oder Nullplural) ist im Deutschen ebenfalls nicht einheitlich. Erste Belege des koreanischen Ausdrucks findet Rhee 1999 in der koreanischen journalistische Berichterstattung der 1960er Jahre, eine wissenschaftliche Beschäftigung begann in den 1970er Jahren (vgl. Rhee 1999:8 u. 11).

<sup>62</sup> Nach Rhee werden die südkoreanischen Chaebol „mit westlichen Begriffen wie Konzern, Großunternehmen oder Familienunternehmen nur unzureichend charakterisiert“ (Rhee 1999:4), sondern stellen eine spezifische Unternehmensform in Südkorea dar.

[2]	
Ji-Seong [v]	durch die <u>Chaebols</u> , de koreanische <u>Konzerne</u> , is ä ä ä aufge baut

[3]	[03:39.0]
Ji-Seong [v]	• • und die
Olaf [v]	Samsung und sö.

**Auszug (22), Gespräch B: Periphrase eines entlehnten Fachausdrucks  
(„Chaebols“ Nr. 2)**

[1]	[04:02.0]
Ji-Seong [v]	Und ä die • aber die meisten Leute denken, • die ä die ä berühmte

[2]	
Ji-Seong [v]	<u>Chaebols</u> , ä diese Konzerne, • ist eine National <u>helde!</u>
Torsten [v]	• • • Mm

[3]	[04:13.0]
	lachend
Ji-Seong [v]	So ist da(h)as he

Die von Ji-Seong verwendeten Periphrasen (*koreanische Konzern/diese Konzerne*) sind weder wörtliche Übersetzungen,<sup>63</sup> noch können sie die komplexe Bedeutung des Ausdrucks *Chaebol* wiedergeben, doch sie ermöglichen es den Gesprächspartnern, Ji-Seongs Behauptungen auch dann nachzuvollziehen, wenn der Fachausdruck ihnen nicht bekannt ist, da die Periphrasen umschreibende, bedeutungsverwandte Phrasen bereitstellen. Mit Hilfe der Periphrasen wird auf den entlehnten Fachausdruck Bezug genommen und damit wiederum eine Sprachverschränkung für das Gespräch, genauer gesagt primär für die Handlungsstruktur eines Sprechers, relevant gemacht.

Die bisher behandelten Beispiele von Bezugnahmen auf entlehnte Fachausdrücke wurden alle durch diejenigen Sprecher vollzogen, die den Fachausdruck entlehnen. Im vorliegenden Gespräch B findet sich darüber hinaus eine Sequenz, in welcher ein anderer Gesprächspartner, hier der Dozent Gert Fischer (Doz. Gert F.), den zuvor durch den Sprecher Ji-Seong eingebrachten Ausdruck *Chaebol* erfragt und damit auf diesen Ausdruck Bezug nimmt.

<sup>63</sup> Übersetzung nach Rhee 1999: „Wörtlich übersetzt bedeutet ‚Chae‘ reich und ‚beol‘ Sippe oder Clan, womit sowohl auf den hohen Anteil von Familienmitgliedern in allen Chaebol verwiesen wird als auch darauf, daß es sich um große Unternehmen handelt, deren Anteil an der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung des Landes sehr hoch ist. ‚Beol‘ bedeutete im alten Korea der Yi-Dynastie aber auch ‚einflußreiches Haus‘, womit auch die enorme Bedeutung, die die Chaebol im politisch-wirtschaftlichen Lebens Koreas spielen, angedeutet wird.“ (Rhee 1999:7)

**Auszug (23), Gespräch B: Erfragen eines entlehnten Fachausdrucks  
(„Chaebols“ Nr. 3)**

[1]	[07:33.0]
Doz. Gert F. [v]	Und ähr̄m • er sieht, dass im •• Ko <u>rea</u> ein/ äh das ist also ne
[2]	..
Doz. Gert F. [v]	Oligarchie von Kon <u>z</u> ernen, hh die ham besondern Namen, wie
[3]	..
Ji-Seong [v]	•••Des is ä <u>drei</u> ä größte Konzerne, heißt
Doz. Gert F. [v]	heißen die? Ma/ de/ Diese/ <u>Jà!</u> Wie heißt
[4]	..
Ji-Seong [v]	ä Samsung de de äChaebol! Heißt die
Ji-Seong [pho]	[ˈtɛːbəl]
Doz. Gert F. [v]	dieser <u>Name</u> da. <u>Nee!</u> Die • nicht die/
[5]	..
Ji-Seong [v]	gesamte Chaeb/ ä Chaebol.
Ji-Seong [pho]	[ˈtɛːbəl]
Doz. Gert F. [v]	Tschebā. Tschebāl. Jà. Das ist
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
Doz. Gert F. [pho]	[ˈtʃɛːba] [ˈtʃɛːbal]
[6]	[07:55.0]
Ji-Seong [v]	Chaebol ist äh/ äh/ •• Wie heißt das in Japanisch? äh äh
Doz. Gert F. [v]	sozusagen die • dann/
[7]	..
Ji-Seong [v]	Konzerne sō

Die Sequenz ist eingebettet in einen Bericht des Dozenten im Anschluss an den Vortrag seines Doktoranden Ji-Seong, in welchem er das bisherige Forschungsvorgehen seines Doktoranden für die übrigen Gesprächsteilnehmer zusammenfasst.<sup>64</sup> Im vorliegenden Auszug 23 stellt Doz. Gert F. eine Beobachtung Ji-Seongs vor (*Und ähr̄m • er sieht dass im •• Korea*). In einem anschließenden Exkurs beschreibt er zunächst die Situation in Südkorea (*das ist also ne Oligarchie von Konzernen, hh die ham besondern Namen*), was ihn veranlasst, den Oberbegriff (*besondern Namen*) der beschriebenen Konzerne zu erfragen. Ji-Seong beantwortet die Frage und nennt den Eigennamen eines koreanischen Konzerns. Doz. Gert F. lehnt diesen Namen ab, so dass Ji-Seong den Fachausdruck nennt (*Chaebol! Heißt die gesamte*). Da Doz. Gert F. diesen Gattungsnamen wiederholt und damit akzeptiert, kann geschlossen werden, dass dies der erfragte Ausdruck ist.

<sup>64</sup> Zur Abgrenzung des Handlungsmusters Berichten zum Erzählen und Beschreiben siehe Rehbein 1984. Entscheidend ist u. a. ein vorausgegangener Vorgang, der in der aktuellen Sprechsituation durch den Sprecher als Zeuge und Überbringer in gleichbleibender Hier-und-Jetzt-Origo schematisiert und rekonstruiert wird.

Durch diese von Doz. Gert F. initiierte Nachfragesequenz gelingt es dem Dozenten, einen Bezug auf den in der vorausgegangenen Diskussion von Ji-Seong verwendeten Fachausdruck herzustellen. Der Ausdruck *Chaebol* wurde erneut für das Gespräch relevant gemacht.

Auffällig ist übrigens, dass der Dozent sich bemüht, den koreanischen Ausdruck zu wiederholen, statt ihn lediglich mit einer Partikel zu bestätigen. Die phonetische Aussprache gelingt ihm dabei nicht korrekt, insbesondere die anlautende Affrikate wird analog zu der in der deutschen Sprache bekannten Affrikate [tʃ] (wie im Anlaut des Wortes *Tschechien*) gebildet, statt zu der im Deutschen fremden Affrikate [tɕ]. Die Nebensilbe wird mit offenem, ungerundetem Vorderzungenvokal ausgesprochen (mit [a] wie in dem deutschen Wort *Ball*) statt mit Schwa und der auslautende Konsonant [l] fehlt. Ji-Seong wiederholt daraufhin nochmals das koreanische Wort in korrekter Lautung, Doz. Gert F. seinerseits wiederholt das Wort noch einmal, diesmal mit auslautendem Konsonanten. Hier hat sich eine Gesprächssequenz entwickelt, die ich als Lernsequenz bezeichnen möchte. Doz. Gert F. belässt es nicht bei einer Bestätigung des gehörten fremdsprachigen Ausdrucks, sondern versucht gleich zweimal, das Wort gemäß der koreanischen Lautung auszusprechen, auch wenn ihm dies nicht ganz gelingt. Die Sequenz erinnert an eine Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht, in der durch einfache Nachsprechübungen die korrekte Aussprache vermittelt werden soll. Anders als im gesteuerten Fremdsprachenunterricht geht hier der Impuls jedoch vom Lernenden und nicht vom Lehrenden aus, Doz. Gert F. wird nicht direkt zum Nachsprechen aufgefordert.

Somit ergeben sich fünf Formen der Bezugnahmen auf entlehnte Ausdrücke: Die Sprecher verwenden die Ausdrücke als Konstituente in ihren Sprachhandlungen (direkter Gebrauch), die Sprecher übersetzen den Ausdruck, kommentieren den Gebrauch metasprachlich oder umschreiben den Ausdruck mit Hilfe von Periphrasen und schließlich können andere Sprecher durch Handlungen wie Nachfragen und Nachsprechen dem zuvor von einem anderen Sprecher gebrauchten Fachausdruck erneut Relevanz für das Gespräch zukommen lassen. Diese Fälle stellen möglicherweise nicht alle Formen von Bezugnahmen auf entlehnte Ausdrücke dar, sondern belegen zunächst die vorkommenden Formen in dem vorliegenden Korpus von Kolloquiumgesprächen. Außerdem sollten Übergangsformen zu Formen von Bezugnahmen auf andere Sprachverschränkungen angenommen werden. Abschließend sei angemerkt, dass die hier besprochenen Fälle relativ eindeutig als Bezugnahmen auf entlehnte Fachausdrücke in Form von Fremdwörtern zu bezeichnen sind.

Es ist nochmals zu betonen, dass es in Einzelfällen oftmals schwer zu entscheiden ist, ob ein Ausdruck ein entlehntes Fremdwort oder bereits im deutschen Wortschatz integriertes Lehnwort ist. Dies ist gegenwärtig insbesondere bei Anglizismen bzw. bei *Lehnwortbildungen*<sup>65</sup> zu englischen Lexemen zu beobachten (z. B. deutsche Verbildungen wie *googeln* oder *downloaden*). Im Korpus findet sich ein ähnlicher Prozess im Gespräch unter Dozenten und Studierenden der Wirtschaftsinformatik (Gespräch C):

---

<sup>65</sup> Als Lehnwortbildung bezeichne ich nach Schmoe Wortbildungen und ihre Flexionsformen, „deren Ursprungswörter nicht vollständig in die Nehmersprache übernommen wurden, sondern dort erst gebildet worden sind, etwa *downloaden*, *e-mail-Briefkasten*, *Spielothek*, *Psychoschocker*.“ (Schmoe 2005:375)

**Auszug (24), Gespräch C: Integrierung von Entlehnungen in die deutsche Flexion („gemonitort oder gemessen oder controlled“)**

[1]	[34:32.0]
Doz. Uwe M. [v]	Also wenn er irgnwie sagt, das läuft irgnwie <u>sub</u> optimal, dann
[2]	..
Doz. Uwe M. [v]	heißt das irgnwie, <u>dasses</u> <sup>gedehnt</sup> weißdasichh ähm • pro <sup>kontaminiert</sup>
Doz. Uwe M. [nv]	((holt Luft))
[3]	..
Doz. Uwe M. [v]	Geschäftsvorfall so und so viel Prozent zu wenig <u>Profit</u>
Doz. Uwe M. [phon]	['prɔfɪt]
[4]	..
Doz. Uwe M. [v]	erbringt oder so. ((1s)) Also der wird ja irgnwie ge <u>monitort</u> oder
[5]	[34:48.0]
Doz. Uwe M. [v]	ge <u>gemessen</u> oder controlled oder was weiß ich. Né?
Doz. Uwe M. [phon]	[kɔn'trɔlt]

Es geht hier um die Partizipformen, die der Dozent Uwe Meyer (Doz. Uwe M.) verwendet: *gemonitort*, *gemessen*, *controlled*. Der Auszug 24 schließt an eine Handlungsanweisung des Dozenten an seine Diplomandin Filiz an, denjenigen Arbeitsprozess auszuwählen und analysieren, welcher der Firma, deren Geschäftsvorfälle Filiz untersucht, die meisten Probleme bereitet. Doz. Uwe M. gibt ein hypothetisches Beispiel, welche Faktoren auf diesen Prozess hindeuten können (*pro Geschäftsvorfall so und so viel Prozent zu wenig Profit erbringt oder so*). Auffällig ist hier die Aussprache des Wortes *Profit*. Hier folgt Doz. Uwe M. eindeutig der englischen Aussprache mit Betonung der ersten Silbe und gerundetem offenen Vokal [ɒ] in der Erstsilbe, so dass das Wort als englisches Fremdwort auffällig wird. Nach einer Pause fügt Doz. Uwe M. eine Erklärung an, wie allgemein Aussagen über den *Profit* getroffen werden: *also der wird ja irgnwie gemonitort oder gemessen oder controlled oder was weiß ich*.

Das Partizip *gemessen* ist insofern unauffällig, als dass das Verb seit dem Althochdeutschen im Wortschatz der deutschen Sprache lexikalisiert ist (vgl. Paul 2002:655). Die Partizipien *gemonitort* und *controlled* hingegen können als Lehnwortbildungen angesehen werden, die durch das Englische angeregt sind. Zwar ist das lateinische Substantiv *Monitor* bereits im 19. Jahrhundert in der Bedeutung ›(Er)mahner, Erinnerung‹ ins Deutsche übernommen worden, doch bereits die Bedeutungsübertragung auf ›Bildschirm‹ erfolgte nach englischem Vorbild (vgl. Paul 2002:672). Und das gebildete Partizip Perfekt *gemonitort* lässt zwar noch den lateinischen Ursprung, das Verb *monere*, erkennen (damit verwandt die Verben *mahnen* und *monieren*), es ist allerdings anzunehmen, dass es eher Bezug auf den Weg nimmt, den das lateinische Verb im Englischen genommen hat, sich also auf das englische Verb *to monitor* (dt. *überwachen*) bezieht. Das Verb und das entsprechende Substantiv *monitoring* (dt. *Überwachung*) sind als Fachausdrücke im Bereich Wirtschaft und Management belegbar (vgl. Merz 2002:345; vgl. Gablerververlag 2004:Bd. L-O, 2083). Die Flexion folgt der regelmäßigen Partizipienbil-

dung des Deutschen und auch in der Aussprache folgt der Dozent eher der deutschen Lautung gemäß *Monitor*.<sup>66</sup>

Mit dem dritten Partizip schließlich bildet Doz. Uwe M. eine Verbform, die morphologisch dem englischen past participle *controlled* ähnlich ist, in jedem Falle nicht das im Deutschen übliche Partizip Perfekt *kontrolliert* des Stammes {kontrollier-} darstellt. Das Wort entsprechend der englischen Orthographie zu transkribieren, ist jedoch nur ein Behelf und könnte den Eindruck erwecken, der Dozent habe das englische Partizip entlehnt. Tatsächlich stellt seine Aussprache dieses Wortes jedoch eine Kompromissform der englischen und der deutschen Lautung dar ([kɔ̃n'tRɔlt] statt englisch [kɔ̃n'trɔuld]; in der Erstsilbe und im Auslaut ähnlich zur deutschen Aussprache, jedoch abweichend mit gerundetem, halbgeschlossenen Vokal [o] in der zweiten Silbe). Eine eindeutige Identifikation als ein entlehntes Fremdwort oder eine an das Englische angelehnte Lehnwortbildung ist kaum möglich. Nichtsdestotrotz wird – gerade im Kontext von *Profit* mit englischer Aussprache und der Verbform *gemonitort* – eher an einen englischen Ursprung appelliert als an den etymologisch französischen (*contrôler*). Insgesamt scheinen bei der Partizipienbildung mehr als eine Sprache im Spiel zu sein, so dass auch hier von einer Sprachverschränkung gesprochen werden kann. Die Bezugnahme auf diese gelingt hier durch die wiederholten Benennungen eines Inhalts durch bedeutungsverwandte Ausdrücke englischen und deutschen Ursprungs (rhet. Synonymia), wobei die Grenzen zwischen Lehnwort/Fremdwort und Lehnwortbildung unscharf sind.

Abschließend soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, dass im Korpus der Kolloquiumgespräche nicht nur auf einzelne entlehnte Lexeme Bezug genommen wird, sondern auch auf ganze entlehnte Phrasen (Phraseologismen), die Teil der eigenen Argumentation werden, um sozusagen pointiert Aussagen „auf den Punkt zu bringen“.

Die Türkin Filiz ist grundständige Studentin an einer deutschen Hochschule. Derzeit arbeitet sie als Werkpraktikantin in einer lokalen IT-Firma, die auch das Thema ihrer Diplomarbeit stellt. Der hier zitierten Sequenz ging die Frage des Dozenten und Diplom-Informatikers Daniel Weber (Doz. Daniel W.) voraus, welche Leistungen die Firma ihren Kunden anbiete. Filiz setzt zu einer längeren Antwort an, in der sie vom *Firmaportfolio* berichtet und Fallbeispiele aufzählt. Die Abteilung *Service Management*, in der Filiz arbeite, habe eine Umstrukturierung vorgenommen. Habe zuvor der Kunde nicht gewusst, an welche Abteilung er sich zu wenden habe, so sei nun allein das Service Management für Kundenfragen zuständig. Sie entwirft ein Szenario, in dem sie die Sicht des Kunden schildert. Die Kernaussage der Schilderung lautet: Der Kunde müsse *nicht jedes Mal denken*: „aha, • wen soll ich anrufen [...], sondern er wisse, das • • hat ein zuständige Service Manager.“

#### Auszug (25), Gespräch C: Bezug auf entlehnte Phrase („one face to the customer“)

[1]	[09:46.0]
Filiz [v]	Da muss • nicht Kunde jedes Mal denken: "Ahá, • wen soll ich
[2]	
Filiz [v]	anrufen. Jetzt. Woher kommt dieses Probleme? Soll Program

<sup>66</sup> Bei der Verschriftlichung orientiere ich mich hier an der orthographischen Umsetzung der für die Bildung des Partizip Perfekt gebrauchten Affixe {ge-} und {-t}. Gegenwärtig sind – vor allem im Internet – auch Schreibungen <gemonitored> belegbar, die einer morphologischen Mischform aus dem deutschen Präfix und dem englischen Suffix {-ed} folgen.

[3]	
Filiz [v]	mierer das lösen? Oder soll schon • jemand in dem Ac count
[4]	
Filiz [v]	manager das lösen?" <u>Kunde</u> • • <u>nur</u> • <u>weiß</u> , das • • hat
Filiz [nv]	((holt Luft))
[5]	
Filiz [v]	ein zuständige <u>Service</u> Manager, • • und äh geht einfach dahin
[6]	
Filiz [v]	und Service Manager koordiniert <u>alles</u> , was bei [Firma X] <u>läuft</u> .
[7]	
	[10:10.0]
Doz. Uwe M. [v]	((1s)) Das ist dann wie die <u>Idee</u> des äh • <u>one face to the</u>
Doz. Uwe M. [Kommentar]	<i>für: Dienstleistung aus einer</i>
[8]	
	[10:15.0]
Doz. Uwe M. [v]	<u>customer</u> , ähm • was äh • da irgendwie realisiert
Doz. Uwe M. [Kommentar]	<i>Hand</i>
Doz. Uwe M. [nv]	((holt Luft))
[9]	
Doz. Uwe M. [v]	werden soll,

Entscheidend ist nun die Reaktion des betreuenden Dozenten Uwe Meyer. Sein Gesprächsschritt stellt insgesamt eine Paraphrase der Schilderung dar. Diese vollzieht er durch einen Vergleich, in den wiederum ein Anglizismus eingebunden ist: *Das ist dann wie die Idee des äh • one face to the customer*. Doz. Uwe M. handelt mehrsprachig, indem er eine englische Phrase entlehnt und er macht diese mehrsprachige Handlung relevant, indem er sie für die Sprechhandlung Paraphrase in diesem Gesprächsschritt unabdingbar macht. Wir können davon ausgehen, dass hier keine Ad-hoc-Entlehnung vorliegt. Der Anglizismus *one face to the customer* wird in der Wirtschaftssprache als Fachausdruck verwendet (z. B. in Utikal 2001:117) und bezeichnet eine betriebliche Organisationsform, in der dem Kunden ein eindeutiger Ansprechpartner zur Verfügung steht (Dienstleistung aus einer Hand). Durch den englischen Terminus präzisiert Doz. Uwe M. den Vergleich, wodurch er wiederum die Paraphrase präzisiert. Es ist nicht die Frage, ob der Anglizismus obligatorisch ist oder nicht (also ob der Dozent beispielsweise auch einen deutschen Fachbegriff hätte wählen können), entscheidend ist, dass der mehrsprachigen Praxis eine Relevanz für das Handeln im Gespräch zukommt. Bleibt noch der Gebrauch der Paraphrase insgesamt zu betrachten. In der Paraphrase des Dozenten wird Filiz' vorausgegangene Schilderung sozusagen „auf den Punkt gebracht“, genauer: auf einen Fachbegriff gebracht. An alle Gesprächsteilnehmer impliziert dies den Hinweis: Es gibt einen Fachbegriff für das, was die Studentin geschildert hat. An Filiz gerichtet, könnte dies sogar eine Kritik implizieren, nämlich die, dass es für den geschilderten Sachverhalt einen eindeutigen Fachbegriff gibt, den Filiz versäumt hat zu verwenden.

Bisher wurden vereinzelte Beispiele lokaler Bezugnahmen vorgestellt. Aufschlussreich für die Relevanz einer Entlehnung für ein Gespräch kann auch die Beobachtung sein, wie auf eine bestimmte Entlehnung im Verlauf eines Gesprächs wiederholt Bezug genommen wird und sich dabei Veränderungen ergeben. Im Kolloquium der Hispanisten (Gespräch A) lässt sich beobachten, wie eine Entlehnung durch wiederholten Gebrauch als eine Art Terminus im Gespräch „verankert“ wird. Die Gruppe diskutiert auf Deutsch die Transkription eines spanischsprachigen Nachrichtenbeitrags aus Costa Rica, in dem es um Raubüberfälle auf illegale Taxifahrer (*taxistas*) geht. Alle Gesprächsteilnehmer sprechen Spanisch als Erst- oder Zweitsprache und sind sich dessen über die jeweils anderen Gesprächspartner bewusst. Eine Übersetzung oder Paraphrasierung eines spanischen Wortes ist damit nicht zwingend erforderlich, wäre aber möglich, z. B. durch das deutsche Wort *Taxifahrer*. Interessanterweise wird auf die Taxifahrer aus dem Fernsehbeitrag ausschließlich mit dem spanischen Wort *taxista* referiert, einmal durch die Dozentin Karin Schmidt (Doz. Karin S., Erstsprache Deutsch), zweimal durch die Dozentin Anita Schneider (Doz. Anita S., Erstsprache Spanisch). Dabei wird das Wort nur einmal durch eine Apposition paraphrasiert (Doz. Anita S.: [...] *die taxistas. Die Betroffenen*. [...]; vgl. zuvor Doz. Karin S.: *Also er ist ja sozusagen eher ein Betroffener oder • ein Betroffener, wenn • weil er taxista ist [...]*), das Wort wird jedoch nicht übersetzt. Möglicherweise wird die Entlehnung bevorzugt, um den spezifischen Bedeutungsumfang des Wortes zu erhalten. *Taxistas* bezeichnet in dem Fernsehbeitrag auch private Autofahrer, die ohne legale Taxilizenz als Taxifahrer arbeiten. Durch die wiederholte Verwendung wird das Fremdwort für die Dauer des Gesprächs als Ausdruck mit spezifischen Bedeutungskomponenten etabliert.

### 2.1.2.2 Bezugnahmen auf Code-Switching

Bezugnahmen auf Entlehnungen stellen im Korpus die häufigste Art der Bezugnahme auf Sprachverschränkungen dar. Darüber hinaus sind vereinzelt Bezugnahmen auf Code-Switching zu verzeichnen. Code-Switching kann als Code-Mixing verstanden werden, das auf Alternation beruht, d. h. auf einem Wechsel von einer Sprache in eine andere, nicht auf Einfügung (Insertion) von Sprachmaterial einer Sprache in eine dominierende andere, wie es bei Entlehnungen der Fall ist (vgl. Muysken 2000:3f.). Es wird allgemein ein fließender Übergang, ein Kontinuum (Riehl 2009:22) oder eine *transition zone* (Muysken 2000:9) zwischen Entlehnungen und Code-Switching angenommen. Je mehr Wörter eine gewechselte Äußerung enthält und je komplexer ihre Struktur ist, desto eher kann ein Fall von Alternation (Code-Switching) als ein Fall von Insertion (Entlehnung) angenommen werden (vgl. Muysken 2000:97).

Im vorliegenden Korpus kommen nur wenige Sprachverschränkungen vor, die eindeutig Fälle von Code-Switching im Sinne eines Sprachwechsels darstellen. Es ist vor allem die Dozentin Doris Klein (Doz. Doris K.), die im Laufe der Dauer eines Projektplenums im Fach Kommunikationsdesign wiederholt ins Englische wechselt, um die ausländischen Gaststudenten Ewa und Murat in die Gespräche einzubeziehen. Aus dieser Aufnahme wurde für das Untersuchungskorpus nur ein Gespräch ausgewählt, in dem ein Projekt der Studentin Nora besprochen wird (Gespräch F). In anderen Gesprächen des Abends (in den Projektbesprechungen der Gaststudenten Ewa und Murat, aber auch in den Projektbesprechungen der deutschen Studentinnen Katrin und Sonja) sprechen die Dozentin und teilweise auch die Studierenden über längere Gesprächsphasen oder sogar während des gesamten Gesprächs ausschließlich Englisch, so dass Englisch zur dominierenden Lingua franca wird. Es ist überwiegend die Professorin, die immer wie-

der das Englische initiiert, um die Gaststudenten in das Gespräch einzubinden, wie in folgender Sequenz, als sie eine Verstehensrückfrage an Ewa stellt:

**Auszug (26), Projektplenum Kommunikationsdesign (Externer Auszug Gespräch F4): Code-Switching zwecks Verstehensnachfrage („Did you understand this?“)**

[1]	[97:47.0]
Doz. Doris K. [v] Doz. Doris K. [Kommentar]	Und ich würde das jetzt auch <u>nicht</u> noch ma <u>setzen</u> ! Sondern <i>raschelt mit Papier</i>
[2]	..
Doz. Doris K. [v] Doz. Doris K. [Kommentar] Katrin [v]	ich würde das von <u>hieeee</u> ••Nich von außen. <i>raschelt mit Papier</i> Neè. Einfach reinkleben. <u>Ne</u> von innen.
[3]	
Doz. Doris K. [v] Doz. Doris K. [Kommentar]	Sondern von <u>hier</u> , aber so dass mans <u>hier</u> lesen kann, <u>kleben</u> , <i>tippt mehrfach auf Papier</i>
[4]	
Doz. Doris K. [v] Doz. Doris K. [ger] Ewa [v] Katrin [v]	<u>fertig, basta.</u> ((3s)) Did you understand this? Ewa? •• Jà Haben Sie das verstanden? M=hm •• Mmh Jà.
[5]	[98:04.0]
Doz. Doris K. [v] Doz. Doris K. [ger] Ewa [v] Ewa [ger]	<i>lächelnd</i> ••Partly? • E=he! M=hm Okay. Teilweise? Äh de form of de of de book. Jà! Make a Äh die Form des Buches. Ein Loch
[6]	[98:08.0]
Doz. Doris K. [v] Ewa [v] Ewa [ger] [komm]	• E=he ha ha ha ha ha ha! hole. The/ • No? ••• No. • No! E=he ha ha ha! machen. Das/ • Nicht? ••• Nein. • Nein! <i>((mehrere lachen))</i>

Der Sprachwechsel erhält für das Gespräch einerseits dadurch Relevanz, dass die Dozentin ihn für ihr Sprachhandeln funktionalisiert, indem sie eine Verstehensnachfrage direkt an Ewa richtet; und zwar auf Englisch, die von Ewa im bisherigen Gesprächsverlauf bevorzugte Sprache. Andererseits wird der Sprachwechsel durch Ewas Antwort gesprächsrelevant gemacht, indem sie die angebotene Sprache aufgreift und damit akzeptiert.

Daneben ist der Wechsel in den Gesprächen des Projektplenums vor allem dann motiviert, wenn die Dozentin organisatorische Hinweise gibt (*Presentation is on the twenty-fourth and twenty-fifth.*) oder allgemeine Buchempfehlungen gibt, während sie deutsche und englische Bücher an den Tisch holt und mit den Studierenden gemeinsam darin blättert und über den Inhalt spricht.

Auffällig ist der Wechsel ins Englische während des Gesprächs mit Katrin. Nachdem die Studentin ihr Fotografieprojekt vorgestellt hat, kündigt die Professorin an, ein *Experiment* machen zu wollen. Die Begründung dafür motiviert den Wechsel ins Englische, um wiederum Ewa mit einzubeziehen. Diese blicke, als habe sie Katrins Ausführungen nicht folgen können. Ewa bestätigt dies lachend. Auf Englisch fordert die Dozentin nun Katrin auf, Ewa ihre Arbeit in englischer Sprache zu erklären. Sie begründet dies damit, dass es Katrin helfen werde, die Arbeit in einfacheren Worten und Sätzen zu beschreiben, als sie es in deutscher Sprache tun würde. Im Anschluss an diesen Auszug zeigt Katrin ihr Einverständnis, indem sie das Gespräch tatsächlich überwiegend auf Englisch weiterführt. Der Wechsel in eine andere Sprache dient hier also einerseits dazu, die polnische Gaststudentin Ewa an dem Gespräch teilhaben zu lassen, andererseits kommt dem Sprachwechsel ein didaktisches Moment zu, da er Katrin helfen soll, ihr Kunstprojekt mit neuen Worten – ja sogar in einer anderen Sprache – zu reflektieren und zu beschreiben.

#### Auszug (27), Projektplenum Kommunikationsdesign (Externer Auszug Gespräch F4): Code-Switching didaktisiert („*explain your work in English*“)

[1]

	[66:39.0]
Doz. Doris K. [v]	Jetzt machen wa/ jetzt machen wa ma n Experi <u>ment</u> . Because I <u>see</u>
Doz. Doris K. [ger]	Denn ich sehe,

[2]

	mit Lachen in Stimme
Doz. Doris K. [v]	• äh Ewa is looking and not understanding what this is about.
Doz. Doris K. [ger]	• äh Ewa schaut und versteht nicht, worum es geht,
Ewa [v]	M=hř
Katrin [v]	Oh=he he! • • He!
Katrin [nv]	((lacht hinter vorgehaltener Hand))

[3]

	lauter
Doz. Doris K. [v]	I would like/ I wou/ a/ I would like to ask
Doz. Doris K. [ger]	Ich möchte Ich mö/ Ich möchte Sie bitten, ihr
Ewa [v]	yeah. E=he he=he!
Ewa [nv]	((räuspert sich)) ((schnieft kichernd))
Katrin [nv]	((schnauft lachend))
Murat [v]	He haha

[4]

Doz. Doris K. [v]	<u>you!</u> ((1s)) to <u>explain</u> your work in <u>English</u> to <u>her!</u> And this will help
Doz. Doris K. [ger]	Ihre Arbeit auf Englisch zu erklären. Und das wird Ihnen

[5]

<b>Doz. Doris K. [v]</b>	<u>you! need to explain your work in more simple</u>
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	helfen! Denn Sie werden • • Ihre Arbeit in einfacherern Worten und Sätzen erklären

[6]

	..
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	words and sentences than you do when you speak <u>german</u> . And it
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	müssen, als wenn Sie es auf Deutsch tun. Und das
<b>Katrin [v]</b>	M=hm̃.

[7]

	..	[67:06.0]
	(mit Lächeln in der Stimme)	
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	will <u>help</u> you but • • okay. Go ahead! Go ahead!	E=he ha ha!
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	wird Ihnen helfen aber • • okay. Schießen Sie los!	
		mit Lachen in der Stimme
<b>Katrin [v]</b>		Mmh=he=he!

Im weiteren Verlauf dieses Gesprächs um Katrins Fotoarbeit sprechen Katrin, Doz. Doris K. und Murat überwiegend Englisch (Ausnahmen bildet eine unterbrechende Nebensequenz um organisatorische Dinge und die Verabschiedung von Anna). Es ist dabei vor allem die Dozentin, die auf der Verständigungssprache Englisch besteht. Als Anna sich mit einem Gesprächsschritt auf Deutsch an dem Gespräch beteiligt, fordert Doz. Doris K. sie auf, das Gesagte auf Englisch zu wiederholen (*Könn Se das noch ma auf Englisch sagen?*). Ein späterer Wechsel zurück ins Deutsche muss von Katrin explizit markiert werden (*Aber • • noch mal zusammen, • einmal(t) jetz • nur ma auf Deutsch für mich zur Klärung.*). Für das Gespräch gelten inzwischen neue Spielregeln, deren Unterbrechung Katrin ankündigen muss.

Dem Code-Switching oder Sprachwechsel kommt in der Gruppe der Kommunikationsdesigner eine auffallend größere Gewichtung zu als in den anderen Gesprächen des Korpus. Es dient funktional vor allem dazu, ausländische Gaststudenten in Gespräche mit einzubeziehen.<sup>67</sup> Selbst im Gespräch der Hispanisten, in welchem Spanisch die Bezugs- und Objektsprache ist, wird weniger häufig ins Spanische gewechselt, als unter den Kommunikationsdesignern ins Englische. Tatsächlich lassen sich nur wenige Sprachverschränkungen eindeutig als Sprachwechsel beschreiben. Ein bereits angesprochenes Beispiel ist der Sprachwechsel Pablos im Falle einer Wortschatzlücke (vgl. Auszug 1 „*sábana o manta*“, Kap. 1), ein anderes der nachfolgende Auszug, in dem Adela bei der Beantwortung einer Frage ins Spanische wechselt. Die Gruppe bespricht unterschiedliche Bedeutungen des Begriffs *Transkription*.

<sup>67</sup> Wie die Dozentin Doris Klein im vorbereitenden Gespräch der Aufnahme mitteilte, sei es an der entsprechenden Hochschule durchaus übliche Praxis, mit ausländischen Gaststudenten überwiegend Englisch zu sprechen.

**Auszug (28), Gespräch A: Bezug auf Code-Switching durch Wiederholung („se dice“)**

[1]

	[64:38.0]
Pablo [v]	Un/ • un/ • un/ • lingu <u>istisch/</u> äh in Lingu <u>istik,</u>
Doz. Karin S. [v]	Aber/ aber du schreibst ja so/
Doz. Anita S. [v]	Klar.

[2]

	[64:45.0]
Pablo [v]	man sagt: "translitera <u>l</u> "! "translile/ • litera <u>r</u> "
Pablo [ger]	transliterieren
Marco [v]	
Adela [v]	• • trans literar!
Adela [ger]	transliterieren

[3]

	[64:46.0]	[64:47.0]	
Pablo [v]	<u>Ja?</u>	<u>Nicht</u>	"transkript"/
Doz. Peter M. [v]		Jaja! Jaja.	
Doz. Anita S. [v]		Mm	
Marco [v]	Transkribieren.	(Mm)	Trans(kribieren)
Adela [v]			
Adela [ger]			

[4]

	[64:49.0]	[64:50.0]	
Pablo [v]	"transkri <u>bieren</u> "?	<u>Doch</u>	<u>auch?</u>
Doz. Karin S. [v]		<u>Doch!</u> Da sagt man "transkribieren" zu.	

[5]

	[64:52.0]	[64:54.0]
Pablo [v]	Ba/ M=hm̃=hm̃	
Doz. Karin S. [v]	<u>Doch!</u>	Doch doch doch.
Adela [v]		Se dice. Se dice. Se dice.
Adela [ger]		Man sagt es. Man sagt es. Man sagt es.

[6]

	[64:55.0]	
Pablo [v]	Auch?	
Doz. Peter M. [v]	ssssssssssseee <u>dice,</u>	
Doz. Peter M. [ger]	mmmmman sagt es	
Doz. Karin S. [v]	Jaja! Ich/ • Also da/	
Adela [v]	Ja (unverst.)	Jà. Jetzt weiß ich nicht,

[7]

	leise	
Doz. Peter M. [v]	se dice.	<u>Aber</u> es ist <u>natürlich</u> ,
Doz. Peter M. [ger]	man sagt es	
Adela [v]	auf/ auf welcher Sprache ich reden soll.	

[8]

		[65:02.0]
Doz. Peter M. [v]	um das zu unter <u>scheiden</u> , ••• kann man des <u>aufgreifen</u> ,	

Pablo äußert die Nachfrage, ob man *linguistisch* von *transliterar* spreche (das spanische Wort für *transliterieren* im Sinne der Übertragung eines Schriftsystems in ein anderes). Adela wiederholt bestätigend das Verb *transliterar*, was die Dozentin Anita Schneider und der Dozent Peter Müller bestätigen. Pablo rückversichert sich nochmals: *Ja? Nicht transkript/ transkribieren?* Dem setzt die Dozentin Karin Schmidt (Doz. Karin S.) entgegen, dass man durchaus *transkribieren* sage. Nun lenkt auch Adela ein. Sie wechselt in ihre Erstsprache Spanisch und bestätigt wiederholt, dass man *transkribieren* sage: *Se dice. Se dice. Se dice*. Damit ist zwar eine Sprachverschränkung in Form eines Code-Switchings durch Adela zu verzeichnen, doch explizit nimmt zunächst niemand darauf Bezug. Doz. Karin S. greift Adelas Sprachwechsel nicht auf, vielmehr wiederholt sie dreimal bekräftigend die adversative Konjunktion *doch*, was Pablo erneut nachfragen lässt (*Auch?*) und von Doz. Karin S. abermals bestätigt wird. Der Sprachwechsel bleibt damit zunächst ohne Relevanz für den Gesprächsverlauf. Dann jedoch greift der Dozent Peter Müller zweimal wiederholend, nahezu zitierend die spanische Phrase *se dice* auf. Er dehnt dabei den anlautenden Frikativ [s], möglicherweise um sich Gehör zu verschaffen (Aufmerksamkeitssignal) oder um bereits auf eine nachfolgende Einschränkung hinzuweisen. Der Dehnung käme dann ein Zögerungssignal zu. Nachfolgend resümiert er die bisherigen Standpunkte. Der Wiederholung des Switchs kommt damit auch eine Relevanz als Gesprächsgliederung zu.

Dem Code-Switching im Korpus kommt in erster Linie ein gesprächsrelevanter Gebrauch zu, von Gumperz als *Conversational Usage* bezeichnet (Gumperz 1976): Adela wiederholt mit *se dice* das von Doz. Karin S. zuvor auf Deutsch Gesagte (*Repetition*, vgl. Gumperz 1976:22), die Dozentin Doris Klein spricht mit dem Sprachwechsel bewusst die Gaststudentin Ewa an (*Addressee Specification*, vgl. Gumperz 1976:20). Und Pablo wechselt ins Spanische, um das gesuchte Wort im Deutschen zu verdeutlichen und das Gespräch über die Schwierigkeit der Wortschatzlücke voranzubringen. Wie der Auszug 27 gezeigt hat, kann Code-Switching zusätzlich intentional didaktisch eingesetzt werden. Code-Switching kommt in den Korpusgesprächen selten vor, bleibt jedoch niemals ohne Relevanz für das Gespräch.

In den hier vorgestellten Fällen nehmen die Sprecher überwiegend in der jeweils durch den Wechsel eingebrachten Sprache auf das Code-Switching Bezug, d. h. ein Switch ins Englische wird englisch beantwortet, ein Switch ins Spanische spanisch wiederholt. Eine entgegengesetzte Reaktion auf Fälle von Sprachverschränkung stellt die rezeptive Mehrsprachigkeit dar.

### 2.1.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit als Bezugnahme auf Sprachverschränkungen

Eng verbunden mit den bisherigen Formen von Sprachverschränkungen sind Sequenzen, die von rezeptiver Mehrsprachigkeit zeugen. Auf fremdsprachiges Handeln, eine Entlehnung (Insertion) oder einen Sprachwechsel (Alternation) eines Sprechers reagieren andere Sprecher durch Sprachhandlungen in einer anderen Sprache, d. h. im vorliegenden Korpus mit der Ausgangssprache Deutsch.<sup>68</sup> Dadurch bezeugen Sie einerseits, dass Sie die vorausgegangene Sprachverschränkung verstanden haben und akzeptieren sie als für das Gespräch relevant (und übergehen sie nicht etwa als irrelevant). Ein Beispiel dafür ist die Reaktion der Studentin Katrin auf die Frage der Dozentin Doris Klein (Doz. Doris K.) im nachfolgenden Auszug des Projektplenums im Fach Kommunikationsdesign (Gespräch F).

#### Auszug (29), Gespräch F: Bezug durch rezeptive Mehrsprachigkeit („Who ist next?“)

	[58:22.0]		
	leiser werdend		
Nora [v]	Dann	mach ich mir auf den Weg (auch).	
Doz. Doris K. [v]		Gut!	M=hm̃ ((2,5s)) So, who
Doz. Doris K. [ger]			So, wer ist
Doz. Doris K. [nv]	((schneift))		
unbekannt [nv]			((Stuhl knarrt))
	[58:30.0]		
Doz. Doris K. [v]	is next?		M=hm̃
Doz. Doris K. [ger]	der Nächste?		
Katrin [v]		((2s)) Jà. • Fang ich mal an.	

Die Studentin Nora, deren Buchprojekt im vorausgegangenen Gespräch besprochen wurde, verabschiedet sich. Nach einer Pause nimmt die Doz. Doris K. ihre Rolle als Gesprächsleiterin wahr und übergibt das Rederecht durch eine Frage an die Gruppe. Sie überlässt es dieser, den nächsten Sprecher durch Selbstwahl zu bestimmen. Die Frage

<sup>68</sup> Thije/Zeevaert beschreiben *rezeptive Mehrsprachigkeit* als Begriff für Sprachkontaktsituationen, in denen die Sprecher ihre jeweilige Erstsprache verwenden: „Receptive multilingualism refers to the language constellation in which interlocutors use their respective mother tongue while speaking to each other.“ (Thije/Zeevaert 2007:I) Die Forschung hat dieses Phänomen zunächst vor allem zwischen eng verwandten Sprachen oder in Diglossie-Arealen beobachtet. Bezeichnete man seit Einar Haugens Begriffseinführung 1966 derartige Prozesse in der interskandinavischen Kommunikation vor allem als *semicomcommunication* wird heute allgemeiner der – wohl auch konnotativ unverfänglichere – Terminus *rezeptive Mehrsprachigkeit* bevorzugt (einen einführenden Überblick geben Bahtina/Thije 2010). Der Begriff wird inzwischen erweitert auf Kommunikationssituationen, in denen genetisch-typologisch unterschiedliche Sprachen verwendet werden (Anna Verschik unterscheidet *inherent receptive multilingualism* und *acquired receptive multilingualism*; vgl. Bahtina/Thije 2010). In meinem Verständnis müssen die gesprochenen und rezeptiv verstandenen Sprachen dabei nicht die jeweilige Erstsprache der Sprecher darstellen. Denkbar ist rezeptiv mehrsprachiges Handeln auch unter der Verwendung von Zweitsprachen, wie im Korpus in Gespräch F zu beobachten: Ewa (Erstsprache Polnisch) spricht die Zweitsprache Englisch, Nora (Erstsprachen Bulgarisch/Türkisch) die Zweitsprache Deutsch. Eine solch weite Begriffsauffassung spiegelt sich auch in einer der jüngsten Konzeption wider; der *lingua receptiva* (vgl. Rehbein/Thije/Verschik 2010).

ist mit einem Code-Switching ins Englische verbunden. Dies signalisiert den ausländischen Gaststudenten Ewa und Murat, dass auch sie sich um das Rederecht bemühen können. Zugleich kann die Dozentin davon ausgehen, dass ebenso die deutschen Studierenden über ausreichende Englischkenntnisse verfügen und sich ebenfalls angesprochen fühlen können. Katrin ist die Erste, die nach einer zweisekündigen Pause spricht und damit das Rederecht erhält. Sie reagiert auf die englische Sprecherwechselinitiierung mit einem Gesprächsschritt in deutscher Sprache (*Ja. • Fang ich mal an*). Dies zeugt davon, dass sie die auf Englisch gestellte Aufforderung verstanden hat. Rezeptive Mehrsprachigkeit wird im Korpus vor allem dann vorausgesetzt, wenn Englisch als weitere Sprache in das Gespräch eingebracht und nicht auf Deutsch paraphrasiert, übersetzt oder metasprachlich kommentiert wird. Dies ist z. B. bei dem Gebrauch von Anglizismen (vgl. Auszug 19, Kap. 2.1.2.1 ) oder dem Zitieren aus einem englischen Text zu beobachten (vgl. Auszug 16, Kap. 2.1.1.3). Im Kolloquium der Hispanisten (Gespräch A) dient Deutsch als aktuelle Verständigungssprache. Das Spanische können die Sprecher als eine ihnen allen gemeinsame Zweitsprache voraussetzen. Dennoch ergeben sich nur wenige Sequenzen, die Ausdruck rezeptiver Mehrsprachigkeit sind. Dies sind vor allem Sequenzen, in denen auf spanische Texte oder Schriftzüge Bezug genommen wird (vgl. Auszug 17, Kap. 2.1.1.3). Eindeutig zeigt sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Sprecher darüber hinaus in einer Sequenz, in welcher dem Doktoranden Pablo das deutsche Wort für einen im Film abgebildeten Gegenstand fehlt und er schließlich ins Spanische wechselt (Code-Switching), um den Gegenstand zu bezeichnen (vgl. Auszug 1, Kap. 1. Pablo: *sábana. Oeeer mmm=m=anta! [...] sobre el cuerpo.*). Die Dozentinnen Karin Schmidt und Anita Schneider sowie die Studentin Tanja reagieren mit Verständnis versichernden Partikeln. Tanja kommentiert das Erkannte: *Wo man das schon erahnen kann*. Es bleibt jedoch nicht bei dieser rezeptiven Sprachpraxis, vielmehr arbeitet die Gruppe im Anschluss daran, sich auch über das passende deutsche Wort zu versichern (*Decke* bzw. *Bettuch*). Äußerungen, die von rezeptiver Mehrsprachigkeit zeugen, nehmen damit stets auf vorausgegangene mehrsprachige Praxis Bezug, sind selbst Teil mehrsprachiger Praxis und prägen Gespräche als mehrsprachig.

### 2.1.3 Bezugnehmen auf fremdsprachliches Handeln

Über die beschriebenen Formen mehrsprachiger Praxis hinaus sind Gespräche denkbar, in denen Sprecher auf andere Sprachen Bezug nehmen, ohne die entsprechende Sprache auszuüben oder ausüben zu können. Beispielsweise kann ein Sprachwissenschaftler mit Studierenden metasprachlich über fiktionale Sprachen wie das Klingonische sprechen, ohne sie als Verständigungssprache gebrauchen zu können. Das Sprachhandeln ist *fremdsprachlich*, also auf eine andere Sprache als die derzeit gebrauchte bezüglich. Der Sprachwissenschaftler wird jedoch mindestens Kenntnisse über die Sprache Klingonisch haben, so dass er über die entsprechenden sprachlichen Mittel kommunizieren kann.

Ich unterscheide dabei in Anlehnung an Januschek/Paprotté/Rohde 1981 zwischen *Sprachbewusstheit*, dem Phänomen des „Aktuell-Bewußtwerdens“ (ebd.:4), und *Sprachbewusstsein*, dem Phänomen des „Sich-im-Bewußtsein-Erweisens“ (ebd.:4). Fremd-sprachliche Kommunikation zeigt sich in Sprachhandlungen über Sprache und ist Ausdruck von (Sprach)Bewusstheit über sprachliche Phänomene. Ein Sprachbewusstsein im Sinne einer Sprachkompetenz über die reflektierte Sprache kann aber muss damit nicht immer einhergehen. Wie Jakob Ossner zeigt, ist außerdem nicht jedes

Verhalten gegenüber Sprache als metasprachliches Handeln einzuschätzen (vgl. Ossner 1989). Vor allem im kindlichen Verhalten über Sprache sei zwischen Sprachthematization und Sprachaufmerksamkeit zu unterscheiden. Erst durch die Sprachaufmerksamkeit „kommt der Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel ins Spiel“ (Ossner 1989:30). So muss jede Sprachhandlung, die als sprachreflektierend verdächtigt wird, dahingehend überprüft werden, ob sie tatsächlich sprachliche Mittel reflektiert oder außersprachliche Sachverhalte.<sup>69</sup>

Sprachhandlungen, die sich reflektierend auf eine andere Sprache als die in der aktuellen Gesprächssituation gesprochene beziehen, sind als fremdsprachlich zu bezeichnen. Erhalten sie im Gespräch Relevanz, ist das Gespräch mehrsprachig geprägt. Die zweite Sprache muss dabei nicht zwangsläufig ausgeübt werden, es ist jedoch erwartbar. Darin zeigt sich, dass es zu Überlagerungen von fremdsprachlicher Kommunikation mit Sprachverschränkungen kommen kann.

Zur Verdeutlichung soll zunächst auf zwei bereits besprochene Beispiele verwiesen werden. In Kapitel 2.1.1.3 wurden Bezugnahmen auf fremdsprachige Texte vorgestellt. In den Kolloquiumgesprächen zitieren Sprecher einerseits fremdsprachige Texte, sie sprechen jedoch auch *über* sie. Dieses Sprechen über fremdsprachige Texte ist nicht zwangsläufig auch reflektierende fremdsprachliche Kommunikation: Wenn der Dozent Peter Müller seinem Doktoranden Pablo Handlungsempfehlungen zu dessen Textstrukturierung gibt (vgl. Auszug 2 „*primero plano*“, Kap. 2.1.1.3), so thematisiert er zwar schriftsprachliche Äußerungen einer anderen Sprache, eben den spanischen Text, die sprachlichen Ausdrücke des Textes an sich werden jedoch nicht reflektiert. Es handelt sich um Anmerkungen zum Inhalt des Textes und nicht um Anmerkungen zu den sprachlichen Äußerungen. Wenn jedoch die Dozentin Petra Schröder auf einen englischen Text Bezug nimmt, indem sie fragt: *Was heißt n da „exactly“?*, so reflektiert sie ein sprachliches Element einer anderen Sprache hinsichtlich seiner Semantik. Zugleich zitiert sie das sprachliche Element (*exactly*), es kommt zu einer Überlagerung einer fremdsprachlichen Handlung mit einer Sprachverschränkung (vgl. Auszug 16, „*exactly*“, Kap. 2.1.1.3).

In Kap. 1.1 habe ich die Unterscheidung zwischen fremdsprachlicher und fremdsprachiger Kommunikation vorgestellt. Dieser liegt eine je unterschiedliche Betrachtungsweise der Gesprächssituation zugrunde. Die erste Betrachtungsweise berücksichtigt die Praxis des einzelnen Sprechers und es wird entschieden, ob er an einem Gespräch in seiner Erstsprache oder in einer Zweitsprache teilnimmt. Entsprechend lässt sich das Sprachhandeln des einzelnen Sprechers als erstsprachig oder zweit- bzw. fremdsprachig beschreiben. Die zweite Betrachtungsweise berücksichtigt die aktuelle Praxis der Gesprächsgruppe. Führen die Gesprächspartner das Gespräch in der aktuellen Phase in einer gemeinsamen Sprache und nehmen dann einzelne Sprecher in dieser Verständigungssprache metasprachlich-reflektierend auf eine weitere Sprache Bezug, so lässt sich das sprachreflexive Handeln als fremdsprachlich beschreiben.

Nun sind sprachreflexive Handlungen auch in Ausübung einer Zweitsprache zu beobachten. Hilfsappelle können beispielsweise dazu dienen, metasprachlich den passenden Ausdruck in der Zweitsprache zum gesuchten Begriff zu erfragen (vgl. Auszug 3, „*Wie sagt man?*“ Nr. 1, Kap. 2.1.1.1). Die sprachreflexive Handlung betrifft jedoch die aktuell im Gespräch gesprochene Sprache und wird aus Sicht des einzelnen Sprechers in der

---

<sup>69</sup> Dies betont auch Helga Andresen in ihren Untersuchungen zur Entstehung von Sprachbewusstheit im Erstspracherwerb. Der „uneigentliche“ Sprachgebrauch, der bereits bei kleinen Kindern beobachtbar ist, ist zunächst Ausdruck der Thematisierung von Sprache (Vergegenständlichung), die nicht zwingend mit Bewusstwerdung zusammenfallen muss (vgl. Andresen 1985:106). Bewusstwerdung impliziert jedoch Vergegenständlichung.

Zweitsprache geäußert. Ich bezeichne sie daher als für den einzelnen Sprecher fremdsprachig, sie ist es jedoch aus Sicht der aktuellen Gesprächssituation heraus nicht.

In einem Gespräch mit mehrsprachigen Sprechern kann es somit zu komplexen Konstellationen der individuellen und kollektiven Sprachpraxis kommen: Im folgenden Auszug, der dem Kolloquiumgespräch der Hispanisten entnommen ist (Gespräch A), ist die Gesprächspraxis der Gruppe überwiegend deutsch. Für die Doktorandin Tanja ist Deutsch die Erstsprache (erstsprachige Kommunikation), für den Doktoranden Pablo ist Deutsch die Zweitsprache (fremdsprachige Kommunikation). Tanja thematisiert einen spanischen Text, den Pablo verfasst hat, wobei es zu Sprachverschränkungen kommt. Pablo korrigiert mündlich einen orthographischen Fehler des spanischen Textes. Aus Sicht der Gesprächsgruppe wird dadurch auf eine andere, d. h. nicht die deutsche Sprache reflektierend Bezug genommen (fremdsprachliche Kommunikation). Für Pablo ist das Spanische allerdings die Erstsprache und damit auch seine korrigierende Handlung erstsprachig. Durch Tanjas bestätigende Bezugnahme wiederum gewinnt Pablos fremdsprachliches Handeln an Gesprächsrelevanz.

### Auszug (30), Gespräch A: Orthographische Korrektur („alargamiento“)

[1]	[58:23.0]
Tanja [v]	Ähm ist nur ne ••• f/ Frage dazu, weil ••• ich das anders
[2]	[58:29.0]
Tanja [v]	verstanden habe. Da sch/ schreibst du unter Zwei Punkt:
[3]	
Tanja [v]	alargr/ äh "alargamiento vocálico". •• hm? Und das
Tanja [ger]	vokalische Dehnung
Tanja [nv]	((holt Luft))
[4]	[58:36.0]
Pablo [v]	"alargamien to"!
Pablo [ger]	Dehnung
Pablo [Kommentar]	im Text steht: "alargameinto" ((klickt 2x Kugelschreiber))
Tanja [v]	stellst du <u>dár</u> , äh du schreib/(och) Ahà. Jà.
[5]	[58:39.0]
Pablo [v]	(Sechzich)
	schnell, undeutlich mit Lachen in der Stimme
Tanja [v]	Gut, da fehlt noch (ein)/Na gut(h)e(h)e hhh. Ähmmm
Adela [nv]	((hustet))

Tanja kündigt an, eine Frage zu Pablos Text zu haben. Sie verweist deiktisch auf die entsprechende Textstelle (*unter Zwei Punkt*) und zitiert den entsprechenden Wortlaut („alargamiento vocálico“). Ehe sie ihre eigentliche Frage stellen kann, unterbricht sie Pablo und wiederholt betont das Wort *alargamiento*. Während der teilnehmenden Beobachtung konnte vermerkt werden, dass Pablo an dieser Stelle den Kugelschreiber zückt und eine Notiz in seine Textvorlage schreibt. Nimmt man den spanischen Text hinzu, der allen Gesprächsteilnehmern vorlag, zeigt sich, dass in der entsprechenden

Textpassage ein orthographischer Fehler \*<alargameinto> vorliegt. Pablo korrigiert an dieser Stelle also ein Sprachzeichen eines – aus der Perspektive der Verständigungssituation gesehen – anderssprachigen Textes. Hier wird eindeutig kein außersprachlicher Sachverhalt kommentiert, sondern ein sprachliches Mittel korrigiert. Dass Tanja diese Korrektur als solche versteht, zeigt sich in ihrer folgenden Äußerungen. Durch Interjektion, Partikel und explizitem Kommentar geht sie auf Pablos Einwurf ein und zeigt, dass sie verstanden hat. Sie schreibt der Korrektur dadurch Relevanz zu, schwächt dies aber gleich durch ein Lachen ab, um dann auf ihre Frage zurückzukommen. Tanjas eigentliche Nachfrage, ob Pablo für die Transkription von Sprachdaten neben vokalischer Dehnung (*alargamiento vocálico*) nicht auch konsonantische Dehnung (*consonántico*) berücksichtigen müsse, führt anschließend in der Gesprächsrunde zu einer längeren sprachreflektierenden Diskussion, an der sich sieben der neun Gruppenmitglieder in Haupt- und Parallelesequenzen beteiligen und die schließlich auch zu einer Reflexion der unterschiedlichen Aussprachen des anlautenden Konsonanten [r] im Spanischen und Portugiesischen führt (vgl. Auszug 41 in Kap. 6.3.1).

Die situativen und institutionellen Voraussetzungen für fremdsprachliche Kommunikation sind im Kolloquium der Hispanisten denkbar günstig. Jeder Sprecher spricht mindestens eine iberoromanische Sprache und weiß, dass seine Gesprächspartner dies ebenfalls tun. So sind einerseits Sprachverschränkungen begünstigt, andererseits können prinzipiell alle auf Deutsch über mindestens eine iberoromanische Sprache sprechen und unterschiedliche miteinander vergleichen. Die Sprachkenntnisse im Deutschen variieren dabei unter jenen Sprechern, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen (so beteiligt sich Miguel während des gesamten Gesprächs nicht, vielmehr übersetzt Adela phasenweise für ihn das Gesagte ins Spanische). Als Sprachwissenschaftler an einer Hochschule gehört zudem die Reflexion über Sprache praktisch zum beruflichen Alltag der Sprecher.

Für die anderen Gespräche des Korpus sind solche die Sprachreflexion begünstigenden Bedingungen nicht derart konzentriert gegeben. In zwei Fächern, Wirtschaftsinformatik (Gespräch C) und Mathematik (Gespräch G), wird auf die englische Sprache als Fachsprache zurückgegriffen. Es wird dabei jedoch überwiegend eine rezeptive Mehrsprachigkeit der Sprecher vorausgesetzt, metasprachliche Reflexionen bleiben die Ausnahme (vgl. Auszug 16 Kap. 2.1.1.3; vgl. Auszug 20 Kap. 2.1.2.1). Englisch wird im Projektplenum der Kommunikationsdesigner gesprächsphasen- und gesprächsweise durch die Gesprächsleiterin als Lingua franca eingeführt (Gespräch F). Dies ist jedoch weniger darauf zurückzuführen, dass das Englische im Design als Fachsprache dient, als darauf, dass an dem Gespräch zwei Gaststudenten teilnehmen, die nur für wenige Austauschsemester an der Hochschule studieren. Ihnen werden Kenntnisse der deutschen Sprache zwar empfohlen, aber nicht verpflichtend auferlegt. Englisch entwickelt sich im Laufe des Abends zu einer zweiten möglichen Verständigungssprache, vor allem, wenn die Austauschstudenten einbezogen werden sollen. Dann kommt es vereinzelt auch zu fremdsprachlichen Reflexionen.<sup>70</sup> In zwei Kolloquien des Faches Produktion und Logistik, in denen grundständige ausländische Studierende Vorträge halten, über die anschließend diskutiert wird, spielt Englisch weder eine Rolle als Fachsprache noch als Lingua franca (Gespräche D und E): Die Referenten, die chinesischen Studierenden Wang und Li, erwerben einen deutschen Hochschulabschluss und als Voraussetzung für ihr Studium wurden Deutschkenntnisse durch die Hochschule verpflichtend vorausgesetzt. In dem Kolloquium, das über mehrere Wochen durch teilnehmende Beobachtung

---

<sup>70</sup> So wechselt z. B. die Dozentin Doris Klein, als sie den Titel eines deutschen Buches ins Englische übersetzt, vom Englischen zurück ins Deutsche um eine Wortschatzlücke zu reflektieren: [...] *Was wirkt? Was heißt denn „wirken“ auf Englisch. [...]*

begleitet wurde, wurden alle Vorträge und Diskussionen auf Deutsch gehalten, so auch die von Wang und Li. Sie verwenden ausschließlich deutsche Fachausdrücke, obwohl ihr Fach und ihr Institut international forschen und publizieren. In den Gesprächen mit Wang und Li kommt es zu mehr oder weniger markierten Verständnisschwierigkeiten. Dennoch wird nicht auf das Englische als zweite mögliche Lingua franca zurückgegriffen. Welche Problemlösungshandlungen stattdessen genutzt werden, gilt es in der empirischen Untersuchung aufzuzeigen (vgl. Kap. 8.4).

Man könnte erwarten, dass die fremdsprachliche Kommunikation über eine andere Sprache situativ begünstigt wird, wenn ausländische Studenten und Doktoranden Forschungsprojekte vorstellen, die Sachverhalte in ihren Heimatländern zum Thema haben. Li bespricht ihre Studienarbeit, die den Automobilmarkt in China thematisiert. Hier hätte sich situativ die Möglichkeit ergeben können, auch die chinesische Sprache (etwa Fachausdrücke) zu thematisieren oder gar zu reflektieren. Diese Möglichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern jedoch nicht genutzt. Anders im Gespräch mit dem koreanischen Doktoranden Ji-Seong, der seine Doktorarbeit über das Design in Südkorea vorstellt (Gespräch B). Ein südkoreanischer Fachausdruck (*Chaebol*) wird für das Gespräch relevant gemacht und besprochen (vgl. Auszüge 21 bis 23, Kap. 2.1.2.1).

Somit deutet sich die Tendenz an, dass fremdsprachliche Kommunikation institutionell begünstigt wird, wenn die jeweils andere Sprache Fachsprache (Englisch in den Gesprächen C und G) oder Forschungsgegenstand ist (Spanisch und Portugiesisch in Gespräch A). Situativ wird fremdsprachliche Kommunikation begünstigt, wenn alle Sprecher um eine gemeinsame andere Sprache wissen (Spanisch bzw. Portugiesisch in Gespräch A) oder Englisch als Lingua franca eingeführt wird (Gespräch F), was vor allem im Gespräch mit Austauschstudenten der Fall ist, die nur für kurze Zeit die deutsche Hochschule besuchen.

Es bleibt festzuhalten: In den Kolloquiumgesprächen des vorliegenden Korpus werden unterschiedliche Formen mehrsprachiger Praxis eingebracht. Vielfach wird durch die mehrsprachigen Sprecher selbst oder durch ihre Gesprächspartner auf die mehrsprachige Praxis Bezug genommen. Das Gespräch wird dadurch zu einem mehrsprachigen oder mehrsprachig geprägten Gespräch. Die Intensität des mehrsprachigen Gesprächs nimmt zu, je häufiger mehrsprachige Praxis gesprächsrelevant gemacht wird und je dichter sich unterschiedliche Bezugnahmen abwechseln oder überlagern. Dies gilt für das Korpus vor allem für die Gespräche A, B, C, F und G, wobei der höchste Grad an mehrsprachiger Intensität im Gespräch A (Doktorandenkolloquium Hispanistik) vorliegt. Die Bezugnahmen auf die mehrsprachige Praxis werden in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst (Tab.1, S. 96). Die hier vorgestellten Bezugnahmen stellen nicht den gesamten Umfang aller möglichen Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis dar, sondern einen auf empirischen Daten des Korpus beruhenden Ausschnitt von möglichen Bezugnahmen. Es ist erwartbar, dass weitere Untersuchungen zum mehrsprachigen Gespräch zahlreiche und vielfältige weitere Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis aufdecken können. Die Übersicht ist als Anregung zu verstehen, auf welche Formen von Bezugnahmen mehrsprachiger Praxis man treffen kann, wenn es gilt, ein Gespräch als mehrsprachig zu bestimmen.

Zwei Gespräche des Korpus, die Gespräche D und E eines Diplomanden- und Doktorandenkolloquiums im Fach Produktion und Logistik, wurden bislang kaum besprochen. Tatsächlich erweisen sie sich bei näherer Betrachtung nicht explizit als mehrsprachige Gespräche, auch wenn mehrsprachige Sprecher an ihnen beteiligt sind. Sie entsprechen jedoch den Auswahlkriterien des Korpus (vgl. Kap. 5.1) und obwohl keine relevante mehrsprachige Praxis ausgeübt wird, welche diese Gespräche zu mehrsprachigen Gesprächen entwickelt, spielt die mehrsprachige Praxis eine Rolle: Die individuelle

das mehrsprachige Gespräch			das mehrsprachig geprägte Gespräch		
Bezugnahmen auf fremdsprachliches Handeln		Bezugnahmen auf Sprachverschränkungen		Bezugnahmen auf fremdsprachliches Handeln	
fremdsprachliches Handeln	Bezugnahme	Sprachverschränkung	Bezugnahme	fremdsprachliches Handeln	Bezugnahme
S1: Hilfsappell bei Wortschatzlücke in fremdsprachiger Praxis	S2: Wortangebot (Auszug 3)	S1: Entlehnung	S1: lokal mit der Verwendung der Entlehnung zusammenfallende Bezugnahme, wenn die Entlehnung (z.B. ein fremdsprachiger Fachausdruck, eine entlehnte Phrase, ein Ausdrück mit spezifischer Bedeutungskomponente) in die Handlungsstruktur des Gesprächs eingebunden wird (Auszug 19, Auszug 20, Auszug 24, Auszug 25)	S1: Korrektur eines Orthographiefehlers in einem fremdsprachigen Text	S2: Verständnissichernde und Akzeptanz der Korrektur (Auszug 30).
S1: Aussprache eines fremdsprachigen Ausdrucks	S1: Selbstkorrektur (Markierung von Unsicherheit, Scherzkommentar) (Auszug 11)	S1: Entlehnung	S1: Übersetzung einer Entlehnung (Auszug 20)	S1: metasprachliche Reflexion über phonetische Eigenschaften einer anderer Sprache	S2: Vorsprechen der von S1 erwähnten phonetischen Eigenschaften (Auszug 41)
S1: Abweichender Kasusgebrauch in fremdsprachiger Praxis	S2: Fremdkorrektur (Nachformulierung) (Auszug 12)	S1: Entlehnung	S1: metasprachliche Bezugnahme auf Entlehnungen (Auszug 20)	S1: metasprachliche Reflexion über phonetische Eigenschaften einer anderer Sprache	S2: metasprachliche Ablehnung der von S1 erwähnten phonetischen Eigenschaften und Gegenbehauptung (Auszug 41)
S1: Vorgehensvorschlag in fremdsprachiger Praxis	S1: Sprachwechsel als Reaktion einer unterstellte Relevanz des eigenen fremdsprachigen Handelns (Auszug 15)	S1: Entlehnung	S1: Periphrase einer Entlehnung (Auszug 21, Auszug 22)	S1: metasprachliche Reflexion über phonetische Eigenschaften einer anderer Sprache	S1: Vorsprechen der erwähnten phonetischen Eigenschaften (Auszug 41)
S1: Zitieren fremdsprachiger Texte und Schriftzüge	S1: Ankündigung durch deiktische Mittel und metasprachliche Bezüge	S1: Entlehnung	S2: Erfragen einer zuvor durch S1 verwendeten Entlehnung (Auszug 23)		
S1: Zitieren fremdsprachiger Texte und Schriftzüge	S1: Handlungsanweisungen an den Text (Auszug 2)	S1: Code-Switching	S1: lokal mit der Verwendung des Code-Switchings zusammenfallende Bezugnahme zwecks Verstehensnachfrage (Auszug 26)		
S1: Zitieren fremdsprachiger Texte und Schriftzüge	S1: Metasprachliches Erfragen der Bedeutung eines zitierten Wortes (Auszug 16)	S1: Code-Switching	S2: responsive Sprachhandlung in der neu eingebrachten Sprache (Auszug 26, Auszug 28)		
		S1: Code-Switching	S1: lokal mit der Verwendung des Code-Switchings zusammenfallende Bezugnahme (didaktische Absicht) (Auszug 27)		
		S1: Code-Switching	S2: Wiederholung der gewählten Phrase zwecks Gesprächsstrukturierung (Auszug 28)		
		S1: Code-Switching	S2: responsive Sprachhandlung in der Ausgangssprache (Rezeptive Mehrsprachigkeit) (Auszug 29)		

\* S1 = Sprecher 1; S2 = Sprecher 2

Tab. 1 : Zusammenfassung der Bezugnahmen auf fremdsprachiges Handeln, Sprachverschränkungen und fremdsprachliches Handeln in den Kolloquiumgesprächen

Mehrsprachigkeit der einzelnen Sprecher wird nicht als Potenzial genutzt, stattdessen verstricken sich die Sprecher in Missverständnissen und Unverständnis (vgl. Kap. 8.4).

## 2.2 Was nicht relevant gemacht wird

In einem mehrsprachigen Gespräch wird die mehrsprachige Praxis eines oder mehrerer mehrsprachiger Sprecher für das Gespräch relevant gemacht. Dass mehrsprachige Praxis auch vorkommen kann, ohne dass sie im Gespräch eine Rolle spielt, wurde in den vorausgegangenen Kapiteln vereinzelt bereits angesprochen und soll an dieser Stelle nochmals verdeutlicht werden.

Bei einer weiten Begriffsauffassung von Mehrsprachigkeit, die auch die innere Mehrsprachigkeit im Rahmen einer Einzelsprache umfasst, ist kaum zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Sprechern zu unterscheiden, so dass im weitesten Sinne alle Gespräche als mehrsprachig gälten, setzte man die Teilnahme mehrsprachiger Sprecher als alleiniges Kriterium für die Bestimmung des mehrsprachigen Gesprächs an. Daraus ließe sich folgern, dass die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs kaum Erkenntnis gewinnend sein kann.

Dass eine Unterscheidung zwischen mehrsprachiger Praxis und mehrsprachigem Gespräch durchaus sinnvoll ist, wird einsichtig, wenn man sich verdeutlicht, dass es einen perspektivischen Unterschied gibt, ob die mehrsprachige Praxis eines einzelnen Sprechers betrachtet wird oder die Gesprächspraxis einer Gruppe, die die mehrsprachige Praxis des einzelnen aufgreifen kann oder nicht. Allein die Gesprächsbeteiligung eines mehrsprachigen Sprechers führt noch nicht dazu, dass seine Ausübung von Mehrsprachigkeit durch Bezugnahmen anderer Sprecher aufgegriffen wird.

Der perspektivische Unterschied ist auch ein qualitativer: Die Praxis in einem Gespräch ist mehr als die Summe der Sprachhandlungen einzelner Sprecher, keine Addition von Monologen zu einem Dialog. Initiationen bedingen Reaktionen, die ihrerseits Reaktionen bedingen. Situativ ist die Raum-, Zeit- und Sprecherkonstellation einmalig und kann das Gespräch beeinflussen. Eine sich regelmäßig treffende Gruppe, z. B. ein Forschungskolloquium, wird zu jedem vereinbarten Treffen ein anderes Gespräch führen, nicht nur weil unterschiedliche Themen besprochen werden, sondern weil zwischenzeitliche Ereignisse, Beziehungen, Gefühle usw. mit in das Gespräch genommen werden. Institutionelle Bedingungen, im Fall von Kolloquien etwa Wissenshierarchien, institutionelle Rollen, Prüfungssituationen u. ä., prägen das Gespräch zusätzlich. Das Gespräch ist damit ein Handlungskomplex, der durch zahlreiche sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren geprägt ist. Ein potenzieller sprachlicher Faktor ist die mehrsprachige Praxis einzelner Sprecher. Sie kann für das Gespräch aufgegriffen werden oder nicht.

Im vorliegenden Korpus von Gesprächen in norddeutschen Hochschulkolloquien zeigt sich, dass vorkommende mehrsprachige Praxis nicht immer relevant für das Gespräch gemacht wird. Nicht jede Form mehrsprachiger Praxis wird mit reaktiven Handlungen (Rückmeldungen, Bestätigungen, Korrekturen, Hilfsangeboten u. ä.) quittiert, deiktisch markiert, übersetzt oder metasprachlich reflektiert (vgl. die Übersicht belegter Bezugnahmen in Tab 1). Auf eine Reihe mehrsprachiger Handlungen bzw. auf einige Aspekte mehrsprachiger Praxis wird nicht weiter Bezug genommen:

Hilfsappelle der Sprecher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die fremdsprachig handeln, können zwar Hinweise auf Strategien des Sprachlernprozess geben, sie führen jedoch nicht per se zu einem mehrsprachigen Gespräch, da nicht jeder Hilfsappell, der eine Wortschatzlücke in der Zweitsprache markiert, durch die übrigen Gesprächsteilnehmer mit einem Wortangebot bedient wird (vgl. Auszüge 4 bis 6, Kap. 2.1.1.1).

Dass es zu Schwierigkeiten im Handeln in der Zweitsprache kommt, markieren Sprecher gelegentlich durch Selbstkorrekturen und -reparaturen. Wie Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 bereits zeigten, werden nicht alle gemachten „Fehler“ repariert oder korrigiert. Und wenn Selbstkorrekturen von abweichender Lautung oder Flexion in der Zweitsprache vorkommen, verbleiben sie teilweise selbstbezogen und werden von den übrigen Gesprächsteilnehmern nicht thematisiert (Auszüge 7 bis 10, Kap. 2.1.1.1).

Ein weiterer Aspekt mehrsprachiger Praxis, der in keinem der vorliegenden Kolloquiumgesprächen thematisiert wird, ist eine von der deutschen (bzw. regional konventionalisierten) Standardlautung abweichende Aussprache der mehrsprachigen Sprecher, eine Aussprache mit fremdsprachigem „Akzent“ (i. S. v. Sprechgewohnheit). Diese wird in der Forschung als Ergebnis von Transferprozessen phonetisch-phonologischer Merkmale beschrieben (vgl. Edmondson 2001; vgl. Rothweiler 2007:112). Fast alle Sprecher des Korpus, für die Deutsch die Zweitsprache darstellt, sprechen mit einem mehr oder weniger stark ausgeprägten Akzent, dieser wird jedoch von keinem Sprecher explizit relevant gemacht, z. B. indem auf ihn explizit korrigierend oder nachfragend Bezug genommen wird. Eine Ausnahme stellt möglicherweise die Thematisierung des amerikanischen Namens *Marge Simpson* dar, dessen Aussprache durch die Sprecher unterschiedlich gefärbt wird (vgl. Auszug 18, Kap. 2.1.2). Auch finden sich Selbstkorrekturen der Artikulation (vgl. Auszug 7 „Perspektive“, Kap. 2.1.1.1), diese betreffen jedoch weniger die Steuerung der idiomatischen Sprechgewohnheit als die Produktion korrekter Lautreihenfolgen.

Dieses Übergehen des Akzents mag unterschiedliche Gründe haben. Es ist anzunehmen, dass speziell die variierenden Aussprachen von sog. Internationalismen (Fremd- und Lehnwörter, die in mehr oder weniger ähnlicher Bedeutung und Form in mehreren Sprachen belegt sind) kaum zu Verständnisschwierigkeiten im Gespräch führen. Das deutsche Wort *Prosodie* hat eine in Form und Bedeutung ähnliche Entsprechung im spanischen Wort *prosodia*. Die Aussprache des Wortes *Prosodie* durch einen Sprecher mit Erstsprache Spanisch kann auch dann gut verstanden werden, wenn er das Wort mit dem Wortakzent auf der zweiten Silbe und stimmlosen Frikativ [s] ausspricht. In Einzelfällen ist kaum zu unterscheiden, ob ein im Deutschen bekanntes Wort mit fremdsprachiger Lautung ausgesprochen wird oder ein Wort ad hoc aus einer anderen Sprache entlehnt wird, z. B. wenn eine Sprecherin mit Erstsprache Spanisch von [klasifika'θjon] (*Klassifikation* oder *clasificación*) spricht. Erfahrungen mit anderen Sprachen erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit für den Hörer, auch dann einzelne Entlehnungen zu verstehen, wenn er die Quellsprache nicht beherrscht. Ein deutscher Muttersprachler, der kein Spanisch spricht, aber Erfahrungen mit anderen romanischen Sprachen hat (z. B. Latein oder Französisch), kann die Bedeutung einer Äußerung wie *Entschuldige meine inocencia* (Marco, Erstsprache Spanisch, Gespräch A) über sprachverwandte Wörter wie französisch *innocence* oder lateinisch *innocentia* gut erschließen. Die Aussprache mit Akzent wird im Korpus nicht thematisiert, auch dann nicht, wenn Sprecher in der Zweitsprache deutlich von der erwarteten Artikulation abweichen. So hat die chinesische Studentin Li beispielsweise durchgehend Schwierigkeiten, in ihrem Vortrag das Wort *Mineralölsteuer* bzw. *Mineralölsteuersatz* auszusprechen (Gespräch E). Der Ausdruck ist tragend für ihre Argumentation, sie verwendet ihn im Gespräch insgesamt 17 mal, weicht jedoch immer in der Artikulation ab, indem sie einzelne Laute und/oder Silben auslässt (*Minalsteuer*, *Minealsteuer*), zusätzlich Silben kontaminiert (*Minajölsteuer*, *Minalölsteuer*) oder das Erstglied des Kompositums verfremdet (*Minoajölsteuer*). Dass Li mit diesem Wort Schwierigkeiten hat, zeigt sich zusätzlich darin, dass sie dreimal die Artikulation unterbricht und versucht zu korrigieren. Es kommt jedoch zu keinen expliziten Nachfragen oder Korrekturen der Aussprache durch die

anderen Gesprächsteilnehmer (wohl aber sprechen zwei Sprecher mit Erstsprache Deutsch das Wort korrekt artikuliert aus). Dies ist sicher einerseits durch die in diesem Kolloquium sehr strikte Trennung von Vortrag und Plenumsdiskussion bedingt, die eine Unterbrechung des Vortrags unterbindet, andererseits dadurch, dass Li während ihres Vortrags eine Beamer-Präsentation ablaufen lässt, in der wichtige Wörter und Thesen ihrer Argumentation verschriftlicht sind. Die Hörer haben zur abweichenden Lautung die orthographisch korrekte Schreibung vor Augen, so dass jedem Leser klar ist, welches Wort gemeint ist.

Zu überlegen ist außerdem, welchen Einfluss Höflichkeitskonventionen in den einzelnen Hochschulkolloquien haben. Sie könnten im vorliegenden Gespräch einen maßgeblichen Einfluss haben. Kritik und inhaltliche Berichtigungen werden durch die Dozenten nur durch indirekte Sprachhandlungen angebracht, obwohl hier für Li letztlich auch eine Prüfungssituation vorliegt, da der Vortrag ein obligatorischer und notenrelevanter Teil ihrer Vorleistung für das Diplom ist. Kritisches Nachhaken oder Berichtigungen sind also durchaus erwartbar, werden von den Dozenten jedoch nicht Erfolg bringend vollzogen (vgl. Kap. 8.4).

Die Aussprache ist nicht relevant in diesem Korpus, spielt aber eine wichtige Rolle im Leben der ausländischen Studierenden. Solange sie an einer deutschen Hochschule studieren (als Grundständige oder Gaststudenten), müssen sie sich in ihren Alltag immer wieder auf Deutsch verständigen. Die Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Akzents sowie die Bewertung des Akzents durch die Mitmenschen kann dabei unterschiedliche Folgen haben, im negativen Fall kann dies zu empfundener Stigmatisierung, wenig Kontakt zu deutschen Kommilitonen oder Prüfungsängsten führen (vgl. Mehlhorn 2007:188).<sup>71</sup> Das Wissen darum könnte ebenfalls Einfluss auf die Sprecher nehmen, Aspekte des Akzents und Abweichungen der Artikulation nicht anzusprechen. Damit werden aber auch Möglichkeiten für die Sprecher vertan, über Sprache und Sprachliches ins Gespräch zu kommen und neue (Er-)Kenntnisse zu gewinnen.<sup>72</sup>

Eine besondere Form mehrsprachiger Praxis in Gesprächen wurde bislang noch nicht angesprochen, und zwar das mündliche Übersetzen einer Sprache in eine andere (Dolmetschen oder mündliches translatorisches Handeln). In einem Gespräch des Korpus, dem Gespräch des Hispanistik-Kolloquiums (Gespräch A), finden sich mehrere Sequenzen mit übersetzendem Handeln, das überwiegend konsekutiv, also zeitversetzt, stattfindet. Miguel und Adela sind einmalige Gäste des Kolloquiums aus Bolivien. Während des ganzen Gesprächs beteiligt sich Miguel kein einziges Mal verbal an den

---

<sup>71</sup> Ich vermute, dass der selbst wahrgenommene Akzent von einzelnen Sprechern durchaus auch positiv identitätsstiftend genutzt wird, wie Aufnahmen informeller Party- und Tischgespräche nahelegen. Zwei Studentinnen beispielsweise übertrieben spielerisch ihren ungarischen Akzent, um sich und die Gesprächsrunde zu unterhalten und ihre ungarische Herkunft zu betonen. Auch wird die Sympathie gegenüber einzelnen fremdsprachigen Akzenten eine Rolle spielen. Die Repräsentativumfrage des Projekts „Spracheinstellungen“ des IDS Mannheim und des Lehrstuhls für Sozialpsychologie (Universität Mannheim) ergab, dass unter den 2000 befragten Sprechern aus dem Bundesgebiet fast die Hälfte nicht einen fremdsprachigen Akzent als besonders unsympathisch bewertet (48%), besonders sympathisch allerdings wird Deutsch mit einem romanischsprachigen Akzent (Französisch und Italienisch) empfunden (vgl. Eichinger et al. 2009:27). Ein englischer oder spanischer Akzent ist vor allem unter jüngeren Befragten und Befragten mit höherem Bildungsabschluss beliebt (vgl. ebd.:27). Asiatische Akzente werden nur von 2 % der Befragten als besonders sympathisch empfunden (vgl. ebd.:28). Unter den Nennungen eines unsympathischen Akzents dominieren die Angaben „russischer Akzent“ (14 %) und „türkischer Akzent“ (11 %) (Eichinger et al. 2009:30).

<sup>72</sup> Wie Mehlhorns Erfahrungen mit einer individuellen Aussprache-Lernberatung zeigen, kann etwa das Wissen um Aussprachedefizite und die gezielte Auseinandersetzung mit Lernerannahmen zur Aussprache die Fremdsprachenlerner dazu veranlassen, sich neue Kenntnisse in diesem Bereich gezielt durch Lernstrategien anzueignen (vgl. Mehlhorn 2007:203).

Diskussionen. Die Gesprächsaufnahme dokumentiert, dass Adela in insgesamt 25 Parallelsequenzen Miguel auf Spanisch zuflüstert. Das Gesprochene ist in vielen Fällen zu leise, als dass eine wörtliche Transkription möglich wäre. Die wenigen Sequenzen, die transkribiert werden konnten, zeigen, dass Adela phasenweise die deutschen Gesprächshandlungen für Miguel übersetzt. Dabei handelt es sich weniger um wörtliche, simultane Übersetzungen als um resümierende Nacherzählungen in indirekter Rede, wie der folgende Auszug zeigt. Es handelt sich dabei um die letzte Parallelsequenz gegen Ende des Gesprächs. Der Gesprächsleiter Professor Peter Müller (Doz. Peter M.) macht einen Scherzkommentar, den Adela zum Anlass nimmt, die vorausgegangene Diskussion zusammenzufassen und den Scherz zu übersetzen. Während dieser Nebensequenz wird das Hauptgespräch ausgesetzt, was eine einmalige Ausnahme darstellt. In den übrigen Fällen setzen die übrigen Gesprächsteilnehmer simultan zur Übersetzung das Hauptgespräch fort.

**Auszug (31), Gespräch A: Parallelsequenz mit Spanischübersetzung**  
(„estamos locos“)

[1]	[89:36.0]
Doz. Peter M. [v]	Also <u>das</u> <u>nehm</u> ich dir <u>nicht</u> ab. Wir sind schon verrückt. • •
[2]	
Pablo [nv]	((schnauft lachend))
Doz. Peter M. [v]	Wir werden nicht erst dadurch. Dass wir
Doz. Anita S. [v]	Já(h)a ha! hh
Marco [v]	He he
Tanja [v]	He!
[3]	[89:43.0]
Doz. Peter M. [v]	<u>sowas</u> machen!(unv.) Oder? Né?
Doz. Anita S. [v]	Genau! Ha ha!
Marco [v]	E= he.
Tanja [v]	He!
Adela [v]	Aaaaaahh!!!
Adela [ger]	que dice • que Er sagt du könntest
[4]	
Doz. Peter M. [v]	eh he he he he he!
Marco [v]	e=he
Adela [v]	podrías((unverst.)) en que todo el rato tendrías tú
Adela [ger]	((unverst.)) in welchem du die ganze Zeit dein
[5]	
Adela [v]	tu hojita para que te puedan entender lo que has interpretado,
Adela [ger]	Blättchen hättest, damit sie nachvollziehen können, was du interpretiert hast, nicht?
[6]	
Adela [v]	no? y lo que has analizado, que tengas tu hojita. ((unv.))
Adela [ger]	Und was du analysiert hast, dass du dein Blättchen hättest. ((unverst.))

[7]

Doz. Peter M. [v]			Nee nee, so ne <u>Hilfe</u> is natür
Adela [v]	para que no nos volvamos locos.		((unverst.))
Adela [ger]	damit wir nicht verrückt werden.		((unverst.))

[8]

			[90:01.0]
Pablo [nv]			((schnauft))
Doz. Peter M. [v]	lich nich schlecht jà jà. <small>lachend</small>		Am Anfang.
Adela [v]	"No no! Ya estamos locos" (unv., 3s)		He(hh)!
Adela [ger]	"Nein nein! Wir sind bereits verrückt"		

Vorausgegangen war ein Vorschlag von Tanja an Pablo, dass dieser seiner Publikation ein Abkürzungsverzeichnis in Form eines Lesezeichens beilegen könne, damit der Leser die Abkürzungen seiner Transkriptionen nicht ständig nachschlagen müsse, sondern flexibel herausnehmen könne. Sie kommentiert, dass das ständige Nachschlagen verrückt mache: *Sonst wird man • verrückt, wenn mannh hh immer auf ne bestimmte Seite zurückschlagen muss, ummm • zu schauen, wo!* An diesem Punkt unterbricht sie Doz. Peter M. mit einem Scherz: *Also das nehm ich dir nicht ab. Wir sind schon verrückt.* Den Beginn der Äußerung des Dozenten könnte Tanja als kritisierende Ablehnung ihrer Behauptung verstehen, die eine Korrektur ankündigt oder einfordert. Die Kritik wird jedoch unmittelbar durch einen Scherz gebrochen, indem Doz. Peter M. Tanjas konditionale Aussage übertreibend als bereits gegeben darstellt (*Wir sind schon verrückt*). Das Lachen von Pablo, Dozentin Anita Schneider, Marco und Tanja akzeptiert den Scherz, Doz. Peter M. setzt ihn mit einem Nachtrag und Rückfragewörtern fort (*Dass wir so was machen! Oder? Ne?*)<sup>73</sup> fort und schließt ihn mit eigenem Lachen ab. Adela leitet nun auf Spanisch eine indirekte Rede ein (*que dice*), in welcher sie Miguel zunächst Tanjas Vorschlag über das Lesezeichen (*hojita*) und dessen Zweck informiert (*para que no nos volvamos locos*). Den Scherz von Doz. Peter M. übersetzt sie dann fast wörtlich in direkter Rede (*No no! Ya estamos locos*).<sup>74</sup>

Insgesamt ist über das Dolmetschen festzustellen, dass Adelas mehrsprachiges Handeln – das freie Übersetzen einer gehörten Zweitsprache in die Erstsprache – ohne Konsequenz für den gemeinsamen Gesprächsverlauf bleibt. Kein anderer Gesprächsteilnehmer steigt in diese Sequenzen ein, obwohl alle Sprecher dies könnten. Das Dolmetschen wird sozusagen übergangen, so dass die Übersetzungen nicht Teil des Hauptgesprächs werden, sondern Nebenkommunikationen bilden (Rehbock 1981, Götz 1994, Redder 1984).<sup>75</sup> Es ist vorstellbar, dass das Dolmetschen in anderen Gesprächskontexten durch-

<sup>73</sup> Die Bedeutung von *wir* kann dabei lokal auf die Gesprächsgruppe bezogen werden, aber auch darüber hinausgehend auf das allgemeine Kollektiv derjenigen (Sprach)wissenschaftler, die sich mit Transkriptionen beschäftigen.

<sup>74</sup> Zum Handeln des Übersetzens im Zuge von Scherzaktivitäten vgl. Wilton 2009, Kap. 7.4. Wilton gelingt es, eine wiederkehrende sequenzielle Ordnung für Übersetzungsaktivitäten herauszuarbeiten. Anders als im vorliegenden Auszug ist das Übersetzen von Scherzen für die Sprecher ihres Korpus kein Handeln im Parallelgespräch, sondern wird interaktiv von mehreren Sprechern gestaltet (vgl. ebd.:187).

<sup>75</sup> In der Terminologie Rehbocks ist die übersetzende Nebenkommunikation als Hörerrollendistanziert einzustufen, da Sprecher- und Hörerrollen vom Hauptgespräch unabhängig organisiert werden. Allerdings steht Adela vor der Herausforderung, simultan dem weitergeführten Hauptgespräch zu folgen und Miguel das vorausgegangene Geschehen übersetzend zusammenzufassen. Sie löst sich dabei nicht

aus aufgegriffen und thematisiert wird. Im vorliegenden Korpus ist dies allerdings nicht belegbar.

Abschließend möchte ich eine Form mehrsprachiger Praxis anführen, die ich vorerst ebenfalls als nicht gesprächsrelevant einstufe. Es handelt sich dabei um die Übertragung von Gesprächspartikeln<sup>76</sup> einer Sprache in eine andere. In den hier vorliegenden Gesprächen werden vor allem Gesprächspartikeln der Erstsprache Spanisch in der Verständigungssprache Deutsch verwendet, denkbar ist aber auch eine Übertragung von Partikeln der Zweit-, Dritt-, Viertsprache in die Erstsprache bzw. in eine zuvor erworbene Sprache. Nach Riehl sind Gesprächspartikeln Ausdrucksformen, die in der Kommunikation der Funktion der Gestik ähneln, und sie stellt fest:

„Partikeln, die als Gesprächswörter dienen, werden umso eher entlehnt, je weniger durchsichtig ihre lexikalische Bedeutung ist und je mehr gestenhaften Charakter sie haben.“ (Riehl 2009:93)

Auch strukturelle Argumente werden angeführt, um die Motivation für entlehnte Partikeln zu begründen. Partikeln gelten als strukturell einfach (meist ein unflektierbares Wort oder feste Phrasen) mit syntaktisch peripherem Status, die semantisch unterschiedlich durchsichtig und teilweise idiosynkratisch sind.

Pragmatische Untersuchungen zu Gesprächspartikeln haben eine ähnlich lange Tradition wie gesprächsanalytische Forschung überhaupt, sowohl theoretisch als auch empirisch (für deutsche Partikeln z. B. Weydt 1979). In Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsforschung werden sie vor allem hinsichtlich der Frage der Übersetzbarkeit und Äquivalenz diskutiert, oftmals kontrastiv zwischen ausgewählten Einzelsprachen (u. a. Aijmer/Simon-Vandenberg 2006; Cárdenes Melián 1997; Beerbom 1992) sowie hinsichtlich des Gebrauchs und Erwerbs in Erst- und Zweitsprachekontexten (u. a. Müller 2005; Siepmann 2005; Auer/Dirim 2004).

Dabei werden auch Übertragungen (Transferprozesse) bzw. Entlehnungen (borrowing) von Gesprächspartikeln zwischen Einzelsprachen in der Praxis mehrsprachiger Sprecher beschrieben. Es kommt zu Vermischungen des Partikelgebrauchs<sup>77</sup> bzw. Elementen einer Sprache kommt eine zusätzliche Partikelfunktion gemäß der Kontaktsprache zu.<sup>78</sup>

---

vollständig vom Hauptgespräch. Insofern ist ihre Übersetzungspraxis eher als Begleitdiskurs zu bezeichnen, d. h. als Paralleldiskurs „mit Bezug auf den Hauptdiskurs“ (Redder 1984:139; vgl. Götz 1994).

<sup>76</sup> Die Terminologie ist nicht einheitlich. *Gesprächspartikel* dient mir als allgemeiner Oberbegriff für Gliederungssignale des Gesprächs (mit Henne/Rehbock: strukturierende Gesprächsakte), die syntaktisch relativ unabhängig von thematischen Gesprächsakt(en) (Illokutionen) sind (vgl. Henne/Rehbock 2001:176). Teilweise synonym, teilweise bedeutungsunterscheidend (d. h. weiter oder enger gefasst) sind in der Forschung auch folgende Bezeichnungen üblich: *Diskursmarker* (u. a. Riehl, Rehbock, Günthner, Gohl), *Gesprächswort* (v. a. Brinkmann, Henne), *Gliederungssignal* (v. a. Gülich), *discourse marker* (u. a. Schiffrin, Siepmann), *pragmatic marker* (u. a. Aijmer/Simon-Vandenberg), *discourse particles* (u. a. Aijmer, Abraham, Fischer), *discourse marker* (u. a. Schwenter). In weiten Begriffsauffassungen fallen auch Satzkonnectoren darunter (*discourse connectives*, *sentence connectives*). Als spezielle Formen sind Kontaktsignale und für einige Sprachen (darunter das Deutsche) Abtönungspartikel (Modalpartikel) beschrieben. Teilweise werden phonetische Verzögerungssignale (*äh*, *öh* u. ä.), *tags* und *fillers* von den Gesprächspartikeln unterschieden. Da sie ebenfalls strukturierende Funktionen im Gespräch übernehmen und teilweise ebenfalls einzelsprachspezifisch sind, fasse ich diese Elemente ebenfalls als Gesprächspartikeln im weiteren Sinne auf (so auch Matras 2000:515).

<sup>77</sup> Beispielsweise beschreibt Müller einen „mix of a German and an English quotative construction“ (Müller 2005:71), in der die deutsche mündliche Zitateinleitung „und PRONOUN so“ und die englische Einleitung „BE + like“ vermischt werden zu „’and she’s so <Q oh lord Q>“ (ebd.:71).

<sup>78</sup> Sankoff et al. beobachten beispielsweise eine „interference“ (Sankoff et al. 1997:213) des Gebrauchs der englischen Partikel *like* auf die französische Partikel *comme* in französisch geführten Interviews,

Matras spricht sogar von *bilingual discourse markers* (Matras 2000). In diesem Modell sind Diskursmarker kognitiv motiviert und basieren nicht auf Integration von Elementen einer Sprache in eine andere, auch nicht auf einer gesprächsstrategischen Differenzierung zwischen zwei Sprachsystemen (letztlich Vorstellungen eines doppelten Monolingualismus), sondern auf einem mental fusionierten System für die Aufgabe von Monitoring-and-Directing-Operationen. Dahinter steht die Annahme, dass Sprachprozessoperationen mental aufgegliedert sind in grundlegend zwei Aufgaben: Denken für das Sprechen (*thinking for speaking*) und überwachen und dirigieren (*monitoring and directing*) darüber, wie propositionale Einheiten für den Hörer situativ und interaktional aufbereitet werden. Matras geht davon aus, dass das Monitoring-and-Directing ein kognitiv derart komplexer Prozess aus Verarbeitung und Vorausschau, von Vorhersage und Kontrolle von Hörerreaktionen usw. ist, dass der bilinguale Sprecher darum bemüht ist, ihn zu reduzieren und zu vereinfachen, indem er die Unterscheidung und Wahl zwischen zwei verfügbaren Sprachsystemen eliminiert.<sup>79</sup>

Gesprächspartikeln kommen für die Strukturierung des Gesprächs wichtige Funktionen zu. Mit ihrer Hilfe können Sprecher Gesprächsschritte einleiten oder übergeben, um Bestätigung heischen, Aussagen modifizieren, Rückbezüge zu vorausgegangenen Aussagen herstellen oder kommende ankündigen (vgl. die Funktionen *strukturierender Gesprächsakte* nach Henne/Rehbock 2001:176ff.). Die bisherigen Beobachtungen meines Korpus lassen bislang keine andere Hypothese zu, als dass es dabei für die vorliegenden Gespräche irrelevant ist, welcher Sprache die Gesprächspartikeln der bilingualen Sprecher zuzuordnen sind. Ihre strukturierende Funktion bleibt für die Gesprächspartner erkennbar, ob sie nun als deutsche Gesprächspartikeln zu identifizieren sind oder beispielsweise als spanische. Das Verständnis der wörtlichen Semantik der Gesprächspartikeln – sofern gegeben – scheint mir nur in seltenen Fällen für das Verständnis der thematisch-illokutiven Gesprächshandlungen obligatorisch zu sein, etwa wenn man Konjunktionen als Gesprächspartikeln betrachtet. Versteht ein Gesprächspartner eine fremdsprachige Gesprächspartikel nicht, so wird er die verbale Einheit dennoch gut als strukturierendes Element erkennen, z. B. durch weitere Anzeichen wie Gestik, Mimik oder Intonation. Ich schließe nicht aus, dass ein Nichtverstehen fremdsprachiger Partikel zu Schwierigkeiten im Gespräch führen kann, im vorliegenden Korpus wird dies jedoch nicht explizit markiert.

Mehr noch: Anders als lexikalischen Entlehnungen oder Code-Switching wird den entlehnten Gesprächspartikeln keine Relevanz zugeschrieben, dadurch dass andere Sprecher explizit auf diese Bezug nehmen, z. B. erfragen sie diese nicht metasprachlich, auch reagieren sie nicht auf bestätigungsheischende Partikeln (wie spanisch *No?*). Die durch anderssprachige Partikeln in das Gespräch eingebrachte mehrsprachige Praxis bleibt ohne Konsequenz für das Gespräch. Dass Gesprächsschritte strukturiert werden, ist wichtig für das Gespräch, nicht jedoch, in welcher Sprache diese Strukturierungsprozesse erfolgen. Folglich spielen anderssprachige Gesprächspartikeln für die Bestimmung eines mehrsprachigen Gesprächs keine Rolle.

Ich möchte dies anhand weniger Beispiele aus dem Korpusgespräch unter den Hispanistikdozenten und -studenten verdeutlichen. Hier sind es Marco und Pablo, die Gesprächspartikeln der Erstsprache Spanisch nutzen, um ihre auf Deutsch geführten

---

d. h. die Partikel *comme* wird im Französischen gemäß der englischen Partikel *like* im Englischen gebraucht.

<sup>79</sup> „It is this cognitive load which bilingual speakers will aim at reducing by eliminating at least the choice between two available systems.“ (Matras 2000:517) Die letztendliche Auswahl des verbalen Ausdrucks geschehe dann in Hinblick auf die pragmatisch dominante Sprache (z. B. die vertrautere Sprache, die sozial dominante Sprache oder die Sprache, die situativ mehr Aufmerksamkeit erfährt).

Gesprächsschritte zu strukturieren. Marco nutzt vor allem das spanische *no* mit fragender Intonation als bestätigungsheischende Partikel, ähnlich dem Gebrauch der deutschen Partikel *ne*. Er verwendet sie insgesamt achtmal, allerdings erwidert keiner der Gesprächspartner die Bestätigungssuche, wie Auszug 32 zeigt.

**Auszug (32), Gespräch A: Insertion einer Gesprächspartikel („no?“ Nr. 1 & 2)**

[1]	[27:47.0]
Pablo [v]	kurs
Marco [v]	Ja. Aber/ ja am <u>meisten hier</u> ••• gibt es diese ähm äh
[2]	..
Marco [v]	<u>Gespräch!</u> No? Diese Diskursanalyse s(o) wo dieee die Leute
Marco [ger]	Ne?
[3]	..
Marco [v]	dieee Interviewe? •• No? <u>machen?</u> Die die Betroffenen, das
Marco [ger]	Ne?
[4]	[27:59.0]
Marco [v]	<u>ganz</u> besonders hier.

Auch der Doktorand Pablo verwendet *no*, insgesamt neunmal, allerdings eindeutig als Negationspartikel, die v. a. Selbstreparaturen einleitet. Noch häufiger (18-mal) verwendet Pablo die spanische kohärenzstiftende Gesprächspartikel *o sea*<sup>80</sup> (*das heißt*), um Erläuterungen einzuleiten, die er nachfolgend auf Deutsch vollzieht. Die Partikel ist meist innerhalb eines Turns platziert, zweimal kommt sie auch turnabschließend vor, dann allerdings scheint der Turn abubrechen oder auszuklingen. Pablo verkürzt die Partikel dabei meist phonetisch zu [o'sa] oder [sa], was im Spanischen nicht unüblich ist (vgl. Félix-Brasdefer 2006:193; vgl. Schwenter 1996:858). Im Transkript ist der Deutlichkeit halber die orthographische Schreibung beibehalten worden.

Nach Félix-Brasdefer haben verschiedene Untersuchungen zur Pragmatik der Einheit *o sea* im europäischen Spanisch sowohl deren semantische Relation (d. h. Kohärenz) stiftende Funktion beschrieben als auch deren Funktion als semantisch leeres Füllwort (vgl. Félix-Brasdefer 2006:191). *o sea* wird von Schwenter als Diskursmarker mit spezifischen formalen und strukturellen Charakteristika beschrieben (vgl. Schwenter 1996:858). Prosodisch wird die Partikel häufig durch Pausen oder Unterbrechungen von der umgebenden Phrase abgesetzt, morphologisch bildet sie eine feste Phrase, die nicht getrennt und wie ein einziges Wort syntaktisch flexibel gebraucht wird.

<sup>80</sup> Wörtlich liegt hier eine Phrase aus der Konjunktion *o* (*oder*) und der Verbform *sea* vor, der 3. Pers. Sg. des Präsens Subjuntivo des Verbs *ser* (*sein*), zu übersetzen etwa mit *oder sei es* (*or be it*) (vgl. Félix-Brasdefer 2006:193).

### Auszug (33), Gespräch A: Insertion einer Gesprächspartikel („o sea“ Nr. 1)

[1]	[25:40.0]
Pablo [v]	Was ich sa/ habe gesagt dass
Adela [v]	<u>Das</u> ist die Frage bei den Diskurs. hh Analyse.
[2]	
Pablo [v]	• • die äh die <u>Bewegungen</u> , • • • die relevant sind, sind o sea
Pablo [ger]	das heißt
[3]	
Pablo [v]	• ei/ es gibt eine Bewe/ einige Bewegungen, die <u>nicht</u> relevant
[4]	
	[25:55.0]
Pablo [v]	<u>sind!</u>
Doz. Peter M. [v]	• • Ja woher weißt du das.
Adela [v]	M=hm

Félix-Brasdefer hält als Ergebnis seiner Untersuchung von Gesprächsdaten aus dem mexikanischen Spanisch drei Kohärenz-Relationen für die Gesprächspartikel *o sea* fest, die sich in der aktuellen Situation überlagern können: die Gesprächspartikel stellt erstens semantische Relationen zwischen zwei Propositionen her und leitet zumeist eine semantische Reformulierung (Präzisierung oder Richtigstellung) ein. Sie stellt zweitens pragmatische Relationen zwischen zwei Illokutionen her und leitet Erläuterungen, Zusammenfassungen sowie Ablehnungen ein. Und schließlich kommt der Gesprächspartikel die Aufgabe zu, textuelle Relationen herzustellen, worunter Félix-Brasdefer gesprächsstrukturierende Aufgaben versteht wie die Reorientierung im Gespräch, die Gesprächsaufrechterhaltung oder die Gesprächsschrittübergabe (vgl. Félix-Brasdefer 2006:194f.).<sup>81</sup> Die Verwendung von *o sea* in Auszug 33 kann als Beispiel für die Einleitung einer Reformulierung der Proposition gesehen werden. Pablo unterbricht die Äußerung der ersten Proposition („Ich habe gesagt, dass die Bewegungen, die relevant sind, X sind“) und präzisiert diese in der an *o sea* anschließenden Äußerung („Es gibt einige Bewegungen, die nicht relevant sind“). Dass Pablo als Einleitung der Reformulierung eine spanische Partikel verwendet und keine deutsche, ist Ausdruck seiner mehrsprachigen Praxis, trägt jedoch insgesamt nicht dazu bei, dass das Gespräch mehrsprachig ist. Weder Pablo selbst nimmt auf die Partikel Bezug (die nachfolgende Reformulierung nimmt auf die vorausgegangene Präposition Bezug, nicht auf die Partikel), noch reagieren seine Gesprächspartner auf sie.

<sup>81</sup> Wie Schwenter darüber hinaus zeigen kann, kann *o sea* auch einen epistemisch-parenthetischen Gebrauch erfahren, mit dem der Sprecher den Grad der Zustimmung zu seiner Aussage anzeigen kann, ähnlich der englischen Adverben *possibly* oder *maybe* (vgl. Schwenter 1996:865). In diesen Fällen rückt *o sea* in die Nähe der deutschen Modalpartikeln.

### Auszug (34), Gespräch A: Insertion einer Gesprächspartikel („o sea“ Nr. 2)

	[52:02.0]	
Pablo [v]	O sea was	Das ist <u>wichtig!</u> Dass • er macht einnn
Pablo [ger]	Das heißt	
Doz. Anita S. [v]		Hm̄!
Adela [v]	Eine Decke. Ja.	((unverst.))
	[52:08.0]	
	leise	
Pablo [v]	• • Zoom- <u>out!</u> (diese).	
Adela [v]	(Hm)	

In Auszug 34 hat die Gesprächspartikel *o sea* eine gesprächsstrukturierende Funktion. Mit ihr übernimmt Pablo erneut den Turn, nachdem zuvor in einer komplexen Wortklärungsequenz mehrere Sprecher seinem vorausgegangenem Hilfsappell bei einer Wortschatzlücke nachgekommen sind (vgl. Auszug 1 „*sábana o manta*“, Kap. 1). Erneut liegt hier eine Form mehrsprachiger Praxis vor, die zwar Pablo hilft, seinen Turn zu strukturieren; dass dies jedoch in einer anderen Sprache als Deutsch geschieht, bleibt ohne weitere Relevanz für den nachfolgenden Gesprächsverlauf. Der Gebrauch spanischer Partikeln prägt das Gespräch nicht als mehrsprachig.

Abschließend muss betont werden, dass der Gebrauch der Partikel *o sea* in diesem Gespräch idiolektal verteilt ist. Die Gesprächspartikel wird ausschließlich von Pablo verwendet, obwohl mehrere Sprecher mit Erstsprache Spanisch am Gespräch teilnehmen und ihr Gebrauch im Spanischen als sehr üblich gelten kann (vgl. Stenström 2006). Das scheint mir kein Widerspruch zu sein, ich vermute insgesamt eine stark idiolektale Bevorzugung im Partikelgebrauch. Auch für andere Sprecher des Korpus ließe sich ein Partikelgebrauch nachzeichnen, der darauf hindeutet, dass Sprecher bestimmte Partikeln für bestimmte Funktionen individuell bevorzugen oder gar lexikalisierte Wörter zu Gesprächspartikeln umfunktionieren. Umfangreichere Untersuchungen zum idiolektalen Einfluss im Gesprächspartikelgebrauch stehen allerdings meiner Kenntnis nach noch aus.

Das Kapitel hat zeigen sollen, dass nicht jede Form mehrsprachiger Praxis, die in einem Gespräch nachweisbar ist, für dieses relevant wird. Auf einige Formen mehrsprachigen Handelns wird durch die Sprecher nicht Bezug genommen. So bleiben einige Hilfsappelle in der Fremdsprache unerwidert, Selbstkorrekturen in der Fremdsprache bleiben sozusagen selbstbezogen und eine Aussprache mit einem fremdsprachigen Akzent wird ebenso wenig thematisiert wie das Dolmetschen. Gesprächspartikeln haben die Funktion, Gesprächsschritte zu strukturieren. Welcher Sprache sie zuzuordnen sind, nimmt keinen nachweislichen Einfluss auf das Gespräch. Diese Befunde stellen kein verallgemeinerbares Ergebnis dar. Es ist durchaus denkbar, dass diese Formen mehrsprachiger Praxis in anderen Gesprächen Relevanz zukommt. Sie belegen jedoch, dass nicht jede Form ausgeübter Mehrsprachigkeit des einzelnen Sprechers für die Gruppe des Gesprächs relevant werden muss.

## 2.3 Erkenntnisgrenzen und Erkenntnisgewinn der qualitativen Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs*

Ich gehe von folgender Hypothese aus: Dass auf bestimmte Formen ausgeübter Mehrsprachigkeit sprachlich oder nonverbal nicht Bezug genommen wird, bedeutet nicht, dass sie keinen Einfluss auf das Gespräch haben können. Es bedeutet zunächst nur, dass diese Formen mehrsprachiger Praxis nicht explizit für das Gespräch relevant gemacht wurden. Sind keinerlei Bezugnahmen zu verzeichnen, so verläuft das Gespräch einsprachig, auch wenn die Verständigungssprache für einzelne Sprecher möglicherweise nicht die Erstsprache sondern Zweit- oder Fremdsprache ist.

Damit ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, wie die mehrsprachige Praxis als gesellschaftliche Praxis zu deuten ist und in Bezug zu anderen Kategorien zu setzen ist, die wir mit gesellschaftlichem Handeln oder gesellschaftlicher Erfahrung verbinden.

Zum einen ist mit der Kategorie *mehrsprachiges Gespräch* noch keine Aussage über Verstehen oder Nichtverstehen (Deppermann et al. 2010), Einverständnis oder Missverständnis (Hinnenkamp 1998) im Gespräch gemacht. Weder das einsprachige noch das mehrsprachige Gespräch ist ein Garant für Verstehen und Einverständnis, d. h. sowohl im einsprachigen als auch im mehrsprachigen Gespräch kommt es zu Nichtverstehen und Missverständnissen. Man kann jedoch fragen, welche Rolle jeweils die Ausübung von Mehrsprachigkeit dabei spielt und ob das Bezugnehmen auf mehrsprachige Praxis gewinnbringend für gegenseitiges Verständnis sein könnte, z. B. um Verständnisschwierigkeiten zu klären oder Fragestellungen in Diskussionen zu vertiefen (vgl. Kap. 7.6.3, vgl. Kap. 8.4.1 und Kap. 8.4.2.).

Ich verweise an dieser Stelle exemplarisch erneut auf den Auszug 1 „*sábana o manta*“, der in Kapitel 1 vorgestellt wurde. Der Doktorand Pablo markiert Wortfindungsschwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch durch einen Hilfsappell (*wie sagt man?*). Der Referenzbezug ist für die anderen Gesprächsteilnehmer nicht eindeutig, was sich daran zeigt, dass die Wortangebote in Frageform geäußert werden bzw. dass Nachfragen gestellt werden (Adela: *Hemd! Oder was?*; Doz. Karin Schmidt: *Was ist das denn?*; Marco: *Auto?*). Das Verstehensproblem löst Pablo, indem er in die Erstsprache Spanisch wechselt und das Referenzobjekt, für das er den deutschen Ausdruck sucht, auf Spanisch bezeichnet: *sábana*. *Oer mmm=m=manta*. In dem mehrsprachigen Gespräch wird hier mehrsprachige Praxis aktiv genutzt, um ein Nichtverstehen zu reparieren.

Die verbale Ausübung von Mehrsprachigkeit lässt sich in Gesprächen verhältnismäßig eindeutig beobachten, insofern sie in sprachlichen Äußerungen stattfindet und über diese über gesprächsanalytische Methoden analysierbar wird. Komplexer gestaltet sich die Analyse weiterer sprachbiographischer Erfahrungen, die die Sprecher in ein Gespräch mitbringen und einbringen. Die Forschung zur interkulturellen Kommunikation geht im Konsens davon aus, dass jedes sprachliche Handeln kulturell geprägt ist und in der Interaktion zwischen Sprechern mehrerer Sprachen auch deren kulturelle Erfahrungen Einfluss auf das Gespräch haben. Der empirische Nachweis dieses Einflusses gestaltet sich indes schwierig und ist auch abhängig von der jeweils zugrunde gelegten Auffassung von *Kultur*, *Kommunikation*, *Sprache* und *Mehrsprachigkeit* sowie davon, was unter dem „Dazwischen“ (dem *Inter-*) verstanden wird (vgl. Kap. 1.2). Wenn ein Gespräch als mehrsprachig identifiziert ist, ist damit noch keine Aussage über mögliche kulturelle Spuren, z. B. mögliches *kulturelles Handeln* (Rehbein 2007) oder Anbringung eines *Kulturellen Apparats* (Redder/Rehbein 1987b; Rehbein 2008), ausgesagt. Dies erfordert weitere Analyseschritte, die ggf. weitere Quellen außerhalb des zu untersuchenden Gesprächs erfordern, deren primäres Ausgangsmaterial jedoch das Gespräch bleiben sollte (vgl. Kap. 8.5.3).

Wenn Kultur als eine erklärende Kategorie für die Analyse von Gesprächen angenommen werden soll, muss sie empirisch nachweisbar sein, das heißt über das Sprachmaterial rekonstruierbar und ihr Einfluss belegbar sein. Dazu bedarf es ggf. weiterer Informationen über die Hintergründe der Sprecher, Institutionen und Gespräche. Gesprächsanalytische Forschung zur (inter)kulturellen Kommunikation erhebt in der Regel ebenfalls diesen Anspruch der empirischen Nachweisbarkeit und sucht ihn zu erfüllen. Die Gefahr, die sich dabei dem Analysierenden stellt, ist es allerdings, seine eigene kulturelle Verstricktheit zu übersehen und in einer als „objektiv“ intendierten Analyse im Gespräch allein deshalb kulturelle Spuren zu sehen, weil sie eigenen Erfahrungen entsprechen oder entgegenlaufen.

Volker Hinnenkamp (Hinnenkamp 1994b) hat dieses Problem anhand der möglichen Deutung einer Gesprächssequenz verdeutlicht: In der sog. „Becher-Sequenz“ folgt Sprecher B zunächst aufmerksam dem Redebeitrag seines Sitznachbarn F und verletzt schließlich die räumliche Intimdistanz, indem er F zwischen die Beine hindurchgreift, um dessen auf dem Boden abgestellten Plastikbecher hervorzuholen. Es entsteht ein Gerangel um den Becher, ehe B eine Schamesgeste macht, die F mit einer Beschwichtigungsgeste quittiert. Hinnenkamp analysiert die Sequenz zunächst als einen korrektiven Reparaturzyklus nach Erving Goffman und damit als möglichen normativen Bruch (Tabubruch). Interessant sind nun Hinnenkamps Beobachtungen über die Diskussion, die die Gruppenteilnehmer eine Woche später nach erneuter Betrachtung der Videosequenz über den Becher-Fall führten. Ohne Hintergrundinformationen zu möglichen kulturellen Deutungen gelangten die Beobachter zu keiner eindeutig interkulturellen Auslegung des Konflikts. Mit entsprechenden Informationen, vor allem darüber, dass B im Gegensatz zu F kein Deutscher ist, wurde die Sequenz, so Hinnenkamp, im Laufe der Diskussion interkulturell transformiert: „Der bislang rein normativ gewertete Konflikt wird daraufhin *interkulturalisiert*.“ (Hinnenkamp 1994b:67) Damit hat die Gruppe keinesfalls belegt, dass tatsächlich ein interkultureller Konflikt vorlag, vielmehr hat sie für sich die interkulturelle Deutung als vorrangige etabliert.

Eine Gesprächsanalyse um kulturelle und interkulturelle Einflüsse steht vor der Herausforderung, die persönliche kulturelle Einbindung zu reflektieren, und sollte sich den „eigenen kulturellen Manipulationen“ (Hinnenkamp 1994:71) stellen können. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, kann es hilfreich sein, das Gespräch auf Sprachhandlungen zu überprüfen, die von einer Bewusstheit der Sprecher darüber zeugen, dass im Gespräch etwas entgegen den Erwartbarkeiten geschieht.<sup>82</sup> Empirisch ist man dabei allerdings auf schwer vorhersagbare Einzelfälle angewiesen, vor allem bei der Analyse authentischer, ungesteuerter Gespräche. Auch ist damit oft eine Einschränkung auf Schwierigkeiten im Gespräch gegeben, z. B. auf Missverständnisse und Unverständnis. Nicht erfasst werden dann kulturelle oder interkulturelle Einflüsse, die das Gespräch aufrechterhalten, aber nicht thematisiert werden. Darüber hinaus sind solche metasprachlichen Äußerungen, die von einer Bewusstheit der Sprecher über Erwartbarkeiten zeugen, vermutlich nur selten so explizit, dass mit ihnen Erwartbarkeiten als (inter-)kulturell beeinflusst thematisiert werden.

Um dies zu verdeutlichen, sei ein Auszug aus dem Hispanistik-Kolloquium gegeben (Auszug 35, Gespräch A), in dem sich der aus Bolivien stammende Doktorand Marco

---

<sup>82</sup> Auf diesem Prinzip beruht im Übrigen das Konzept des *kulturellen Handelns* nach Redder/Rehbein 1987b, vgl. dazu Rehbein 2008: „Wenn aber die Verknüpfung zwischen sprachlicher Wendung und [der mit ihr fest verbundener institutioneller, K.W.] Konstellation reflektiert wird, ist dies ein Zeichen für die (Re-)aktivierung von Handlungspraktiken. Kulturelles Handeln (re-)aktiviert das gegebenen sprachlichen Formen zugrundeliegende Potenzial von Handlungspraktiken.“ (Rehbein 2008:100)

(Erstsprache Spanisch) für sein sprachliches Handeln entschuldigt und es damit als unangebracht identifiziert.

Marco handelt mehrsprachig: Einerseits beteiligt er sich in seiner Zweitsprache Deutsch an dem überwiegend auf Deutsch geführten Gespräch, andererseits switcht er ins Spanische. Nun könnte man fragen, ob und inwiefern das Handeln, für das sich Marco entschuldigt, durch die Sprachkontaktsituation und/oder durch eine (inter)kulturelle Situation und/oder durch etwas anderes bedingt ist. Was passiert, ist Folgendes: Marco stellt dem chilenischen Doktoranden Pablo die Frage, wie die visuelle Situation in Fernsehnachrichten gegeben sein muss, um für Pablos Analyse (der Kategorie *Alarmstufe*) relevant zu sein. Als Beispiel verweist er auf das Zeigen von Toten in Fernsehnachrichten. Hier muss erwähnt werden, dass ausschließlich über Fernsehnachrichten über Kriminalität gesprochen wird. Die Darstellung von Toten impliziert somit vor allem Opfer von Gewaltverbrechen. Marco behauptet, ein Toter (*totes Mann*) sei etwas Natürliches (*natural*) und begründet dies mit Hilfe einer Tautologie: *jemand is tot, weil jemand ist tot*. Diese ist per definitionem wahr, aber semantisch eine Leerformel, die keine zusätzliche Information gibt. Durch die Wiederholung ergibt sich zudem ein komischer Effekt. Pablos einsetzende Antwort sowie Marcos Erwiderung werden durch das Lachen von Dozentin Anita Schneider, Adela und Tanja unterbrochen. Das Lachen kann als Sanktionierung verstanden werden, sowohl im positiv anerkennenden Sinne (Lob für das rhetorische Sprachspiel), als auch im negativ strafenden Sinne (Kennzeichnung eines Sprachtabus).

#### Auszug (35), Gespräch A: Entschuldigung („*inocencia*“)

[1]	[52:30.0]
Marco [v]	Äh äh zum Beispiel ähm • • äh • • was is für dich die
[2]	..
Marco [v]	unterschiedlich Situation, wenn zum Beispiel ich seh einnn/
[3]	..
	höhere Tonlage
Marco [v]	ein totes Mánn? ((1s)) Und ähm • und ob die ähm in diesem
[4]	..
Marco [v]	Fall, • • gibt es ein Alarmstufe oder <u>nicht</u> . Zum Beispiel • ein
[5]	..
	leise
Marco [v]	totes <u>Mann</u> iss <u>natural!</u> No? Dasis jemand is <u>tót</u> , weil •
Marco [ger]	natürlich! Ne?

[6]

	..		
Pablo [v]	Aber ich (seh/)		
Pablo [nv]	((lacht nasal))		
Doz. Anita S. [nv]	((gluckst))		
Marco [v]	jemand ist <u>tòt!</u>	Aber/	S kann man nich
Tanja [nv]	((lacht))		
Adela [v]	Sehr		
Adela [nv]	((lacht))		

[7]

	..		
Doz. Peter M. [v]	Ich kann ihn aber zeigen o		
Doz. Anita S. [nv]	((gluckst))		
Marco [v]	sagen. Ne?	Ja (ich mein wenn noch das/)	
Adela [v]	natural!	Ha! He!	
Adela [nv]	((lacht))		
Adela [ger]	natürlich!		

[8]

	..		
Pablo [v]	Abaaa	Ja! D=das issss	
Doz. Peter M. [v]	der (unverst.)		lachend
Marco [v]	da/ das is	Aber! Wenn ich ä(h)e ja. •••	
Adela [v]	A(h)e		

[9]

	..		
	leiser	deutlich, steigender Tonfall	
Marco [v]	Entschuldige(h)e(h)e meine •••	inocencia, ••• und dann	
Marco [ger]		Unwissenheit	

[10]

	..		
Marco [v]	wenn ich ein totes Mann <u>sehe</u> , un •	já? Gibt es ein	
Unbekannt [nv]	((Glas auf Tisch))		

[11]

	.. [53:07.0]		
Doz. Peter M. [v]	Já		
Marco [v]	bestimmte Fokuss äh über die Situa <u>tión</u> ,		

In jedem Falle markiert das Lachen eine für das Kollektiv vorausgegangene sprachliche oder propositionale Auffälligkeit, wenn auch die Motive für den einzelnen je etwas unterschiedlich gelagert sein mögen. Dass dies auch Marco aktuell bewusst wird, zeigt sich in seiner nachfolgenden metasprachlichen Äußerung: *S kann man nich sagen. Ne?* Seine Reaktion thematisiert vor allem das Sprachtabu im Sinne einer Norm, die das sprachliche Handeln in dieser Form zu diesem Thema (Tod bzw. Tote) unterbindet, umschreibbar als: ‚Das sagt man so nicht.‘ Auch Adela thematisiert das Sprachtabu. In ihrem ironischen, mit Lachen begleiteten Kommentar *Sehr natural!* wiederholt sie Marcos Zuschreibung des toten Mannes als natürlich, wobei sie explizit den spanischen Wortlaut beibehält. Das abzuleitende Tabu könnte lauten: ‚Man bezeichnet Tote (d. h. in diesem Kontext: Opfer von Gewaltverbrechen) nicht als *natural*.‘ Das Rederecht be-

ansprechen nachfolgend sowohl Marco als auch Pablo und der Dozent Peter Müller, ehe es schließlich Marco erhält. Bevor er seine Argumentation fortsetzt, unterbricht er sich mit einem Lachen und einer Pause, um eine Entschuldigung einzufügen (*Entschuldige(h)e(h)e meine ••• inocencia*).

Sowohl Marcos metasprachliche Äußerung als auch seine Entschuldigung thematisieren sein vorausgegangenes Handeln als unangebracht. Man könnte sagen, dass er *Erwartbarkeiten*, die seine Gesprächspartner an die Sequenz stellten, als missachtet bewusst macht. Welcher Art die Erwartbarkeiten sind, die Marco bewusst werden, bleibt jedoch unscharf: Möglicherweise sind es gesellschaftliche Normen über das Tabuthema Tod (‘man bezeichnet Tote/Gewaltopfer nicht als *natural*’), propositionale Unangemessenheiten (‘es ist propositional falsch, Tote als *natürlich* zu bezeichnen’), einzelsprachliche Beschränkungen (‘das sagt man so im Deutschen nicht’) oder Erwartbarkeiten an die Institutionen Hochschule und Wissenschaft (‘eine tautologische Argumentation ist unwissenschaftlich’). Gerade der Switch ins Spanische (vgl. die denkbare Formulierung *disculpa mi inocencia*) schafft diese semantische Vielfalt und lässt Konnotationen der Erstsprache zu.

Es ist denkbar, dass (inter)kulturelle Erwartbarkeiten thematisiert sind: (Sprach-)Tabus gelten als kulturgeprägt, haben in mehreren Kulturen Gültigkeit oder sind kulturspezifisch und werden entsprechend in einer interkulturellen Tabuforschung erfasst und didaktisiert (v. a. durch Hartmut Schröder; vgl. Schröder 1997a; Schröder 1995). Auch die Sprachhandlung der Entschuldigung könnte im Vollzug der Lokution oder hinsichtlich der Determination und der Responsivität kulturspezifisch geprägt sein. Genauere Auskünfte könnten Untersuchungen im Rahmen einer kontrastiven oder interkulturellen Pragmatik geben. Marcos Entschuldigung als Reaktion auf einen Tabubruch könnte, so ein mögliches Ergebnis, als Manifestation kultureller Prägungen und Spezifika des interkulturellen Kontakts interpretiert werden. Dafür bedarf es jedoch zusätzlicher, über das Sprachmaterial hinausgehender Informationen. Auf Grundlage von Marcos Äußerungen allein lassen sich mögliche kulturelle Einflüsse letztlich nicht zweifelsfrei belegen und blieben eine (inter)kulturelle Zuschreibung der Analyse.

Mit der Identifizierung eines Gesprächs als einsprachig oder mehrsprachig ist des Weiteren noch nichts darüber ausgesagt, welchen Einfluss Kontextfaktoren auf die Tatsache haben, dass sie einsprachig oder mehrsprachig sind, und darüber, welche Folgen ein Gespräch, das mehrsprachig oder einsprachig verläuft, für den Kontext hat. Was *Kontext* ist, ist für die empirische Analyse schwer objektivierbar.<sup>83</sup> Der physikalisch-räumliche Kontext, in dem ein Gespräch stattfindet, ist dabei relativ unmittelbar erfassbar, sofern der Analyse eine teilnehmende Beobachtung zugrunde liegt oder eine audiovisuelle Dokumentation vorgenommen wird. Für Gruppengespräche kann beispielsweise die Sitzordnung einflussreich sein: Ein Gespräch, das an einem gemeinsamen Tisch geführt wird, ermöglicht eine andere Sprecher-Hörer-Organisation als ein im Stehen gehaltener Vortrag eines Sprechers mit anschließender Diskussion eines Plenums, das ihm in Reihen gegenüber sitzt (man denke an das Anzeigen des Redewunsches, das Reden zur Gruppe, die Organisation der Turnübergabe usw.).

Einflüsse anderer Kontextfaktoren sind weniger unmittelbar einsehbar und müssen aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden. Soziolinguistisch werden traditionell einzelne Merkmale des (para)sprachlichen Verhaltens auf außersprachliche Variablen bezogen (klassisch geworden ist etwa William Labovs Untersuchung zur sozialen Stratifikation des postvokalischen /r/ in New Yorker Kaufhäusern von 1972).

---

<sup>83</sup> Der Begriff *Kontext* ist nicht einheitlich definiert, hat jedoch nach Deppermann/Spranz-Fogasy seit den 1980er Jahren den Begriff *Situation* weitestgehend abgelöst (vgl. Deppermann/Spranz-Fogasy 2001:1148).

Kontext oder Situation erscheint dann als ein eher statisches Bündel von Variablen, das auf Sprache bezogen wird (vgl. Deppermann/Spranz-Fogasy 2001:1151). Gesprächsanalytische Arbeiten zu Kontextfaktoren gehen vor allem sequenziell vor, wenn sie *Kontext* Flexibilität und Reflexivität zugestehen, d. h. annehmen, dass jede Gesprächshandlung kontextuelle Potenziale für die nachfolgenden Handlungen schafft. Diese Grundannahme der Ethnomethodologie prägt die (ethnomethodologische) Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 2001) ebenso wie das Kontextualisierungskonzept John Gumperz' (vgl. Auer 1992). Insbesondere die durch Gumperz angeregte interpretative (Gumperz 1982) bzw. interaktionale (Hinnenkamp 1989) soziolinguistische Forschung stellt sich Kontext vor als streng interaktional und interpretativ durch die Gesprächsteilnehmer konstituiert, gefestigt und fortgetragen und nicht als eine objektiv außerhalb von Gesprächssituationen gegebene Größe (vgl. Hinnenkamp 1994b:55f.). Hier wird Kontext als kognitive Einheit angenommen, als „a ‚cognitive construct‘ like a frame, schema, ...“ (Auer 1992:25). Dies schließt nicht aus, dass es zu Konventionalisierungen komme, zu „‚Automatismen‘“ (Hinnenkamp 1994b:58) kognitiver Schemata oder Vorgaben („default assignment of context“ Auer 1992:26), die individuell erworben und als „mitgebrachte Eigenheiten“ (Hinnenkamp 1994b:58) auf die nächsten Gesprächssituationen übertragen werden. Verständnis und Missverständnis beispielsweise sind jedoch grundlegend etwas streng situativ Hervorgebrachtes, resultieren aus dem situativen Kontext, den die Gesprächsteilnehmer mit Hilfe von Kontextualisierungshinweisen (*contextualization cues*) (vgl. Gumperz 1992) konstituieren und sich gegenseitig interpretierbar machen. Ähnlich geht es der ethnomethodologischen Konversationsanalyse darum, eine sich zeitlich-sequenziell entfaltende „Kontextsensitivität“ (Bergmann 1981:30 nach Schegloff) der Interagierenden nachzuzeichnen. Letztlich bleibt eine Setzung des Kontextes als flexibel und reflexiv allerdings ebenso axiomatisch wie ein statisch konzeptualisierter Kontextbegriff.

Als ein „Gegenentwurf zu ‚Kontext‘“ (Kameyama/Rehbein 2004:561) wird in der Funktionalen Pragmatik der Begriff *Konstellation* gesetzt. Für diese „Situationen gemeinsamen Handelns“ (ebd.:561) wird ebenfalls eine Verlaufsstruktur angenommen, allerdings sieht die funktionalpragmatische Theorie eine systematische und wechselseitige Verknüpfung an *tiefenstrukturelle Muster* vor, deren Realisationen als sprachliche *Oberfläche* sichtbar werden. Einerseits können Veränderungen in der Konstellation alternative Muster bewirken, andererseits ist jede Konstellation das je neu zu überprüfende Ergebnis der kommunikativen Realisierung von Mustern (vgl. ebd.:561). Damit werden auch im Konzept der *Konstellation* Kategorien von Mitgebrachtem (kommunikativen Tiefenstrukturen, Muster) und Hervorgebrachtem (kommunikative Realisierung) gedacht. Das Konzept der Konstellation berücksichtigt situative Elemente der beobachtbaren Wirklichkeit, aber entgegen streng interaktionalen Kontextkonzeptionen will es vor allem die Bindung an durch die Sprecher pragmatisch Präsupponiertes deutlich machen und auf diesem Weg eine mentale Dimension mitberücksichtigen. Empirisch sollten nach Rehbein Konstellationsbeschreibungen die Daten gesprächsanalytischer Transkription ergänzen, etwa um zweckhafte Handlungszusammenhänge verdeutlichen zu können, die über das Transkriptmaterial hinausgehen (vgl. Rehbein 2001; vgl. Kameyama/Rehbein 2004).

Damit seien lediglich zwei mögliche Ansätze skizziert, wie die Kategorie *Kontext* (bzw. *Situation*, *Konstellation* o.ä.) konzeptualisiert werden kann. In beiden Ansätzen geht es um die Frage nach mitgebrachten Eigenheiten des Kontextes (*brought along aspects of context*; Auer 1992:26) gegenüber hervorgebrachten Eigenheiten (*brought about aspects of contexts*).

Ob kontextsensitive Prozesse routiniert oder interaktionistisch konzeptualisiert werden, ist zunächst eine theoretische Verortung, die empirische Konsequenzen hat. *Dass* in gesprächsanalytischer Forschung eine solche Unterscheidung zwischen Hervorgebrachtem und Mitgebrachttem getroffen wird, aber ist eine Praxis der Analyse und keine Feststellung objektiver Gegebenheiten. Aufgrund eigener kommunikativer Erfahrungen können wir annehmen, dass sich der Kontext dem einzelnen Gesprächsteilnehmer als ein Wechselspiel aus Bekanntem und Neuem präsentiert. Eine wissenschaftliche, gleichsam von außen an ein Gespräch herangetragene Analyse des Kontexts darf jedoch nicht unterschlagen, dass die Konzeptionen von Mitgebrachttem/Hervorgebrachtem, Bekanntem/Neuen oder Feststellung/Herstellung letztlich Analysekatégorien sind, dass die Analysierenden selbst sie relevant machen, um zu verstehen, wie Gesprächsteilnehmer im Gespräch verstehen.

Dies berücksichtigend, kann eine Kontextanalyse Aufschluss über Bedingungen und Konsequenzen eines mehrsprachigen Gesprächs geben. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Gespräch sich zu einem mehrsprachigen entwickelt, ist beispielsweise u. a. abhängig von dem Status von Mehrsprachigkeit oder bestimmten Einzelsprachen in der Institution ebenso wie von interaktiven Prozessen während des Gesprächs, z. B. Handlungen der Akzeptanz oder Ablehnung gegenüber einer anderen Sprache als zweite *Lingua franca* (vgl. Kap. 2.1).

Abschließend sei betont, dass mit der Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* noch keine Aussage über mittel- und langfristige Folgen für die Sprachpraxis gemacht ist. Ich halte sie jedoch für eine gewinnbringende Kategorie, etwa um zu beobachten, ob und wie Gesprächsgemeinschaften (in Institutionen, in internationalen Kooperationen) Mehrsprachigkeit langfristig für ihre Kommunikation nutzbar machen: Die Unterscheidung zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Gesprächen ermöglicht es, ohne Wertung zu unterscheiden, ob die mehrsprachige Praxis einzelner Sprecher durch die übrigen Gesprächsteilnehmer aufgegriffen und für das Gespräch relevant gemacht wird oder nicht. In Kap. 2.2 habe ich die These vertreten, dass damit ein qualitativer Unterschied zwischen einsprachigem und mehrsprachigem Gespräch vorliegt. Der sprachliche Faktor „Mehrsprachigkeit des einzelnen Sprechers“ wird im mehrsprachigen Gespräch relevant gemacht und unterscheidet das Gespräch faktisch von anderen (einsprachigen) Gesprächen, in denen ein mehrsprachiger Sprecher seine Mehrsprachigkeit ausübt, ohne dass er selbst oder andere Sprecher Bezug darauf nehmen (z. B. wenn ein ausländischer Student ein Gespräch ausschließlich in der Zweitsprache Deutsch führt und sein fremdsprachiges Handeln nicht thematisiert wird). Das wirft die weiterführende Frage auf, ob mit dem faktischen Unterschied im mehrsprachigen Gespräch zugleich etwas Neues entsteht, das in einsprachigen Gesprächen nicht entsteht.

Einen möglichen Ansatz zur Beantwortung dieser Frage liefern Koole/Thije 1994 in ihrer Konzeption des *interkulturellen Diskurses* (*intercultural discourse*) als Form interkultureller Kommunikation. Kultur zeigt sich für die Autoren in menschlichem Handeln, damit auch in kommunikativem Handeln. Interkulturelle Kommunikation wird folglich verstanden als „Resultat des kulturell-sprachlichen Kontaktes“ (Koole/Thije 1994b:418), genauer als Form des Kontaktes zwischen pragmatischen Systemen (vgl. Koole/Thije 1994a:3). Damit sind potenziell auch interkulturelle Diskurse zwischen Gleichsprachigen im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit denkbar (z. B. diastratisch, diatopisch); Koole/Thijes Konzeption von interkulturellem Handeln erscheint in den theoretischen Überlegungen und vor allem in den empirischen Analysen jedoch letztlich – wie auch andere Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation – an die „Bedingung Fremdsprache“ geknüpft, das heißt an die Bedingung, dass die Kommunikation für mindestens einen Sprecher in einer Fremd- oder Zweitsprache stattfindet (vgl. Kap.

1.2). Durch den Kontakt ergeben sich Sprechsituationen, im funktionalpragmatischen Verständnis Diskurse genannt, die interkulturell in dem Sinne sind, dass mit dem Sprachkontakt ein Kontakt zwischen sprachpragmatischen Systemen stattfindet. Zugleich konfrontiere er die Sprecher mit unterschiedlichen Aufgaben, für die es Lösungen zu finden gelte („*problem solving*“ Koole/Thije 1994a:66). Interessant für das Konzept des mehrsprachigen Gesprächs sind nun die von Koole/Thije unterschiedenen fünf möglichen Resultate oder Lösungen, die ein solcher interkultureller (mehrsprachiger) Kontakt hervorbringen kann. Neben den von Joshua Fishman 1989 angenommenen Lösungen, die Adaption des einen oder des anderen pragmatischen Systems und die Koexistenz zweier pragmatischer Systeme nebeneinander (Diglossie und Code-Switching), sind als zwei weitere Resultate Misskommunikation und Hervorbringung eines neuen pragmatischen Systems denkbar. Die Analyse interkultureller Diskurse könne potenziell alle fünf genannten Resultate des Sprachkontakts aufdecken, das Interesse ihrer Untersuchung liegt für Koole/Thije jedoch vor allem auf der letztgenannten Lösung, die sie beschreiben als „a pragmatic system C which is neither A nor B, but results from the intercultural contact and is peculiar to this contact.“ (Koole/Thije 1994a:4) Die Forscher erkennen dies in solchen interkulturellen Diskursstrukturen, die sie als Übernahme von Diskurspositionen bezeichnen, mit denen Gesprächsteilnehmer sich selbst oder Gesprächspartnern spezifische interkulturelle Positionen zuschreiben, im Rahmen einer Untersuchung von Teambesprechungen z. B. die Position des „immigrant-specialist“, welche die niederländischen Sprecher ihren marokkanischen Kollegen zuweisen (vgl. Koole/Thije 1994b:157 u. 199). Außerdem beobachten die Autoren interkulturelle Muster des Anbringens bzw. Umgehens des Themas Rassismus. (Zuweisungen von Expertenrollen im Umgang mit mehrsprachigen Sprechern lassen sich auch in den vorliegenden Kolloquiumgesprächen beobachten, vgl. Kap. 8.5). Die Hypothese, dass im Gespräch zwischen Mehrsprachigen etwas Neues, ein „system C“, entsteht, ist allerdings nicht unmittelbar auf die Kategorien einsprachiges und mehrsprachiges Gespräch anzuwenden, da zwei unterschiedliche Untersuchungsgegenstände miteinander in Bezug gesetzt werden. Nach meiner Systematik sind die von Koole/Thije untersuchten Gespräche als für alle Gesprächsteilnehmer dominant einsprachig zu charakterisieren, da alle Teammitglieder Niederländisch als Lingua franca sprechen, welche für die internationalen Teammitglieder eine Zweitsprache darstellt. Hinweise, dass weitere Sprachen eine tragende Rolle spielen, lassen sich nicht erkennen.<sup>84</sup> Koole/Thije untersuchen nicht die mehrsprachige Praxis ihrer Sprecher, sondern eine (sprachliche) interkulturelle Praxis, die entsteht, wenn Sprecher aus unterschiedlichen Kulturen in Kontakt treten. Der Nachweis, dass es sich um unterscheidbare Kulturen handelt, wird empirisch (z. B. gesprächsanalytisch) allerdings nicht erbracht, sondern wird hauptsächlich begründet durch den Migrationshintergrund der Sprecher.<sup>85</sup> Hier sind aus meiner Sicht die maßgeblichen Fragen noch weitgehend unbeantwortet, inwieweit und

<sup>84</sup> Die Lingua-franca-Situation wird von den Koole/Thije 1994a weder in der Darstellung der Untersuchungsmethoden reflektiert noch in den Analysen explizit berücksichtigt. Thije führt 2003 aus: „Die Sprachwahl in einer ‚diskursiven Interkultur‘ ist nicht innerhalb einer nationalen oder unternehmensorientierten Sprachpolitik völlig festgelegt.“ (Thije 2003:106). So können sich Handlungsspielräume ergeben und werden Normabweichungen akzeptiert. Die Verwendung mehrerer Sprachen nebeneinander scheint für diskursive Interkulturen denkbar, wird aber bislang nicht als Einflussfaktor diskutiert.

<sup>85</sup> In Koole/Thije 1994a sind es marokkanische, surinamische und türkische Sprecher im Kontakt mit niederländischen Kollegen. Die sprachlichen Hintergründe der einzelnen Sprecher werden nicht genannt, stattdessen wird auf die ehemals koloniale Beziehung zwischen Surinam und den Niederlanden verwiesen, wodurch Surinam und die Niederlande „many institutional and linguistic traits in common“ (Koole/Thije 1994a:39) haben.

aus welchen Gründen sich bei solchen Gesprächen von einem *interkulturellen* (und nicht *intra*kulturellen) Diskurs ausgehen lässt, wenn diese überwiegend einsprachig (wenn auch für einen Teil der Sprechergruppe fremdsprachig) geführt werden. Gerade wenn das Konzept des interkulturellen Diskurses von verwandten Konzepten des Sprachkontakts wie *Interlanguage* (Selinker 1972) und *Foreigner Talk* (Ferguson 1981) unterscheidbar sein soll, wie die Autoren es fordern (vgl. Koole/Thije 1994a:83), da es abziele auf die „intercultural discursive structures that constitute the language contact and interaction“ (Koole/Thije 1994a:83), muss die Rolle der mehrsprachigen Praxis innerhalb interkultureller Diskurse spezifiziert werden und umgekehrt.

Die Konzeption des interkulturellen Diskurses sieht darüber hinaus vor, dass bei strukturiertem dauerhaften oder zumindest längerfristigen Kontakt, z. B. im Rahmen von Sprachkontakten innerhalb nationaler Unternehmen, im Rahmen internationaler Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der EU, in internationalen Internetforen usw., *interkulturelle Diskurse* (*intercultural discourses*) zu *diskursiven Interkulturen* (*discursive interculture*) führen können. In diesen etabliert sich sozusagen das „pragmatische System C“, das nicht auf eine der eingebrachten Kulturen zurückführbar, sondern das Resultat des kontinuierlichen sprach-kulturellen Kontakts ist. Diese Interkulturen verschaffen „einem multikulturellen Kollektiv oder einer multikulturellen Gemeinschaft einen *common ground*, eine gemeinsame sprachliche Handlungsbasis, die ihre interkulturelle Verständigung fördert und letztendlich ermöglicht.“ (Thije 2003:104)<sup>86</sup> Es wird angenommen, dass sie vor allem innerhalb von Institutionen realisiert werden, d. h. ihnen liegt ein institutioneller Zweck zugrunde. Somit könnten auch langfristig angelegte internationale Forschungskolloquien solche Interkulturen aufbauen, was diachronisch zu belegen wäre. Verkürzt wäre hingegen eine Aussage, dass jedes vorliegende mehrsprachige Gespräch – etwa das hier untersuchte Kolloquiumgespräch unter Hispanisten (Gespräch A) – gleichsam Teil einer diskursiven Interkultur sei. Dies ließe sich nur durch eine längerfristige Beobachtung der konkreten Sprechergruppe nachweisen.<sup>87</sup> Ein einmaliger Kontakt führe nicht zu einer Interkultur (vgl. Thije 2003:106).

Die mehrsprachige Praxis innerhalb solcher diskursiver Interkulturen ist aus meiner Sicht noch nicht ausreichend analysiert, ihre Rolle für diskursive Interkulturen noch nicht ausreichend geklärt. Thije bemerkt, dass die Sprachwahl innerhalb einer diskursiven Interkultur nicht „völlig festgelegt“ (Thije 2003:106) sei:

„Es gibt einen Handlungsspielraum für die Interaktanten und auch eine gewisse Toleranz gegenüber Äußerungen, die nicht den Sprachnormen der beteiligten Sprachen entsprechen. Dadurch sind sprachliche Neuschöpfungen eher möglich und akzeptiert.“ (Thije 2003:106)

---

<sup>86</sup> Das Konzept geht über andere linguistische Konzepte hinaus, insofern es kein Stadium im Spracherwerbsprozess beschreibt (*interlanguage* nach Selinker), sondern erst aus dem Kontakt heraus entsteht, und keine Behelfssprache (*Pidgin*) bezeichnet, sondern sozial positiv konnotierte und eher elaborierte sprachliche Formen des Kontakts (vgl. Thije 2003:108), eine von Konrad Ehlich als *Intektion* bezeichnete „entwickelte Mehrsprachigkeit und Multikulturalität“ (Ehlich 1992:69; vgl. Thije 2003:107).

<sup>87</sup> Angestrebt wird ein solcher Nachweis aktuell etwa in dem Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ unter der Leitung von Juliane House (Hamburg), Karin Aguado (Kassel), Annelie Knapp & Adelheid Schumann (Siegen) (vgl. Lévy-Tödter 2009:193). Der Bezug auf diskursive Interkulturen wird auch von Jandok im Rahmen einer Untersuchung zu einer deutsch-chinesischen Hochschulkooperation hergestellt (vgl. Jandok 2009).

Ferner heißt es allgemein:

„Diskursive Interkultur enthält Diskurselemente unterschiedlicher Muttersprachen sowie auch Elemente, die im interkulturellen Kontakt konstituiert werden.“ (Koole/Thije 1994b:422)

In welchem Verhältnis und mit welchen Konsequenzen unterschiedliche Formen mehrsprachiger Praxis Einfluss auf interkulturelle Diskurse und diskursive Interkulturen nehmen, ist noch weitestgehend unklar. Hier könnte die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs gewinnbringend angesetzt werden und die Analysen mehrsprachiger Gespräche und interkultureller Diskurse könnten einander Erkenntnis bringend ergänzen. Zu fragen wäre, was sich qualitativ in der interkulturellen Praxis ändert, wenn mehr als eine Sprache im Gespräch relevant wird (z. B. ob bestimmte interkulturelle Praxen erst durch relevant gemachte mehrsprachige Praxis entstehen), und umgekehrt, ob sich in mehrsprachigen Gesprächen Spuren neuer Handlungsstrukturen entdecken lassen, die sich als Ergebnis eines interkulturellen Kontakts erweisen, also eine zusätzliche Analyse des mehrsprachigen Gesprächs in Hinblick auf (inter)kulturelles Handeln. Für eine solche Ergänzung könnten Konzepte wie das der *intercultural discourse structure* (Koole/Thije 1994a) oder das des *Kulturellen Apparats* (Redder/Rehbein 1987b; Rehbein 2007; Rehbein 2008) angebracht werden (vgl. Kap. 1.2).

Mit dem Begriff des *mehrsprachigen Gesprächs* wird betont, dass die ausgeübte mehrsprachige Praxis einzelner Gesprächsteilnehmer für den Verlauf des Gesprächs relevant gemacht wird, dass auf die Bezugnahme auf eine andere Sprache wiederum selbst Bezug genommen wird, entweder durch den mehrsprachig Handelnden selbst oder durch einen seiner Gesprächspartner. Gespräche lassen sich damit von *einsprachigen Gesprächen* unterscheiden, in denen keine weitere Sprache an Relevanz gewinnt. Das können Gespräche unter Muttersprachlern sein oder Gespräche mit Mehrsprachigen, in denen ihre mehrsprachige Praxis (z. B. das Sprechen in einer Zweitsprache) nicht relevant gemacht wird. Die Kategorien sind prototypisch und relativ, in der Sprachpraxis werden sich Gespräche finden, die eher mehrsprachig angelegt sind als andere, und auch innerhalb eines Gesprächs kann die ausgeübte Mehrsprachigkeit unterschiedliche Grade der Relevanz erfahren. Die Kategorie ist eine qualitative, keine quantitative, und ist doch zunächst eine feststellende, keine wertende.

Wie dieses Kapitel deutlich machen sollte, kann die kategoriale Unterscheidung zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Gesprächen für weiterführende Fragen Erkenntnis bringend genutzt werden, mit ihr werden jedoch nicht per se Aussagen darüber gemacht, ob und wie die Gesprächsteilnehmer einander verstehen oder missverstehen und in welchem Verhältnis das Gespräch kulturell oder interkulturell geprägt ist. Auch ist mit der Feststellung eines Gesprächs als mehrsprachig noch keine Kontextanalyse vollzogen. Die kulturellen und kontextuellen Faktoren, die ein mehrsprachiges Gespräch bedingen oder sich durch ein mehrsprachiges Gespräch ändern, sind für den Einzelfall durch weiterführende Untersuchungen aufzudecken.

### **3. Das Gruppengespräch als Ort mehrsprachiger Praxis**

In Kapitel 1 wurde erörtert, inwiefern die Behauptung zutrifft, dass Mehrsprachigkeit und mehrsprachiges Handeln zum Sprachalltag in Deutschland gehören (vgl. Kap 1). Es wurde außerdem dargestellt, dass sich Forschung zur Ausübung von Mehrsprachigkeit, die vorrangig den mehrsprachigen Sprecher in den Fokus rückt und primär sein Handeln in Lingua-franca-Situationen oder sein sprachverschränkendes Handeln untersucht, der

Komplexität mehrsprachiger Praxis analytisch nie gerecht werden kann, wenn sie nicht auch die Sprachpraxis aller anderen Beteiligten berücksichtigt und mehrsprachige Praxis als in der Regel dialogisch versteht (vgl. Kap. 1.1 u. Kap. 1.2).

Im zweiten Kapitel wurde daher das Gespräch als Ort mehrsprachiger Praxis fokussiert (vgl. Kap. 2). Die erarbeitete Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* fordert dabei, Kommunikation, an der mehrsprachige Sprecher beteiligt sind, erst dann als mehrsprachig zu bezeichnen, wenn materialisierte Vorkommen von Bezugnahmen die mehrsprachige Praxis relevant für das Gespräch machen (vgl. Kap. 2.1).

An dieser Stelle sollen speziell auf die Besonderheiten von Gruppengesprächen als Orte mehrsprachiger Praxis eingegangen werden. Die Entscheidung, mehrsprachige Praxis in Gruppengesprächen zu untersuchen, ist zunächst eine des persönlichen Interesses. Bei näherer Betrachtung des Gegenstandes verwundert es allerdings, dass dies eher eine Ausnahme oder Randerscheinung der Forschungspraxis zu sein scheint; stellen Gruppengespräche doch einen elementaren und zu einem Zweiergespräch in mancher Hinsicht unterschiedlichen Handlungsbereich dar. Forschungsergebnisse zu mehrsprachiger Praxis in Zweiergesprächen können daher nicht ohne Weiteres auf mehrsprachige Praxis in Gruppengesprächen übertragen werden und umgekehrt. Es scheint lohnenswert, Sprachpraxis explizit und strukturiert in Gruppengesprächen zu untersuchen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Zweiergesprächen nachweisen zu können und nicht pauschalisieren zu müssen.

Gruppengespräche unterscheiden sich von Zweiergesprächen (Dyaden) in erster Linie durch die Anzahl der Sprecher. Als Gruppengespräche werden hier Gespräche verstanden, an denen mehr als zwei Personen aktiv beteiligt sind, d. h. als Sprecher oder als aktive (rückmeldend teilnehmende) Hörer handeln.<sup>88</sup> Die Teilnahme von mehr als zwei Sprechern am Gespräch hat gesprächsorganisatorische Folgen, die das Gruppengespräch auch in Hinblick auf die wechselseitige Rede in Zweiergesprächen unterscheidet: Während in einem dyadischen Gespräch der Hörer in der Regel auch Adressat ist, ist die Adressatenrolle in Gruppengesprächen nicht immer identisch mit der Hörerrolle. Der Sprecher kann sich an die gesamte Gruppe wenden oder nur an einen oder wenige Sprecher, wodurch andere Teilnehmer zwar Zuhörer, aber nicht Adressaten sind; andererseits kann der angesprochene Adressat gerade nicht zugehört haben usw.

„Ein Gruppengespräch kann somit zeitweise alle Gesprächspartner als Adressaten (außer dem Sprecher) haben, während zeitweise, entsprechend der Intention der Gesprächspartner, zwischen Sprecher, Adressat und Zuhörer differenziert wird.“ (Henne/Rehbock 2001:28)

Für die Bestimmung eines Gesprächs als Gruppengespräch ist dabei entscheidend, dass den Adressaten und Zuhörern das Recht zusteht, potenziell auch die Rolle des Sprechers zu übernehmen oder übertragen zu bekommen, andernfalls verbleiben Adressaten und Zuhörer in der Rolle eines Publikums ohne Mitspracherecht. Zum Vergleich: Unterrichtsgespräche, Parlamentssitzungen und Pressekonferenzen können sehr wohl als

---

<sup>88</sup> Die Wortbildungskomponente *Gruppe* ist in diesem Sinne als Mehrzahl von Personen zu verstehen, die miteinander interagiert, sich wechselseitig beeinflussen kann und über dieses Handeln in Beziehung zueinander steht. Soziolinguistisch kann *Gruppe* auch verstanden werden als ›gattung, sorte, kategorie‹ (Paul 2002:437 nach DWB), d. h. als *Menge* mit gemeinsamen, charakteristischen Merkmalen, deren Mitglieder nicht alle im persönlichen Kontakt miteinander stehen müssen. Entsprechend werden *Gruppensprachen* (z. B. Sondersprachen, Berufssprachen) unterschieden. Diese Teilbedeutung umfasst Gruppengespräch nicht (es sind aber Gruppengespräche innerhalb von Gruppensprachen denkbar). *Teams* sind Sonderformen von Gruppen, in denen „die Aufgabenorientierung überwiegt“ (Spieß 2001:167). Den Ausdruck *Kollektiv* verwende ich unideologisch synonym zu *Gruppe*, um die gemeinsame Interaktion gegenüber dem individuellen Handeln zu betonen, und bezeichne damit nicht im soziologischen Sinne eine Gemeinschaft mit gemeinsamen Werte- und Normensystem.

Gruppengespräche aufgefasst werden, da den Schülern, dem Plenum und den Pressevertretern das Recht zukommen kann, sich als Sprecher zu äußern, auch wenn für die Redeübergabe unterschiedliche Regeln bestehen. Anders ist die Bestimmung von Bühnengesprächen oder Fernsehtalkshows vor Studiopublikum. Das Publikum im Theater hat in der Regel kein Mitspracherecht zu dem Geschehen auf der Bühne, ist somit kein Teilnehmer der auf der Bühne stattfindenden Gespräche (wodurch es genau genommen jeden Monolog, jeden Dialog zu einem Gruppengespräch erweitern würde).<sup>89</sup> Ähnlich verhält es sich beim Studiopublikum in Fernsehtalkshows: Im Allgemeinen steht es dem Publikum nicht zu, aktiv als Sprecher am Gespräch teilzunehmen. Ausnahmen bilden Meinungsäußerungen oder Gesprächsexkurse mit ausgewählten Personen im Publikum. Dies jedoch nur auf ausdrückliche Gesprächsschrittübergabe durch den Talkmaster.<sup>90</sup> Durch das Handeln in der Gruppe entstehen gruppenspezifische Prozesse, auf die in der Fachliteratur als Gruppenprozesse oder Gruppendynamik verwiesen wird. Mehr noch als in der Sprachwissenschaft spielen die Untersuchung und die Nutzbarmachung dieser Prozesse in der Psychologie, Soziologie und Pädagogik eine Rolle. Unter *Gruppendynamik* kann insbesondere sozialpsychologisch – im begrifflichen Anschluss an den Psychologen Kurt Lewin – sowohl „das Geschehen in Gruppen, die Dynamik von Veränderung und Kontinuität“ (König/Schattenhofer 2007:12) verstanden werden, als auch die wissenschaftliche Erforschung derselben sowie psychologisch und pädagogisch fundierte Trainings, Fortbildungen, Therapien und Lehr-Lern-Methoden zum Umgang mit und zum Handeln in Gruppen. Dabei interessiert u. a., durch welche sozialen Interaktionen sich Gruppen konstituieren (und sich damit von Mengen unterscheiden, die Vielzahl von Menschen umfassen, welche sich ohne Interaktion zur selben Zeit am selben Ort aufhalten) und es interessiert, durch welche Interaktionen sich Gruppen nach innen festigen (Entstehung von Sympathie, „Wir-Gefühl“, Gruppenidentität) und nach außen von anderen Gruppen abgrenzen (für einen Überblick forschungsrelevanter Fragen siehe Fisch 2004 und Rehtien 2006). Innerhalb von Gruppen kommt es u. a. zur Ausprägung von Hierarchien, Untergruppen, unterschiedlichen Rollen und wechselnden Beziehungen; es werden Normen gesetzt und aufrechterhalten und Aufgabenstellungen im Kollektiv bearbeitet. Der zuletzt genannte Aspekt wirft die interessante Frage auf, wann und inwiefern das Handeln in der Gruppe zu einem sog. „Leistungsvorteil“ (Fischer 2004:428) gegenüber Einzelpersonen führt, z. B. hinsichtlich des Vorteils „vom Typus des Suchens und Findens“ (ebd.:428) bei Problemlösungen.<sup>91</sup> Der Blick auf linguistische Forschungen zeigt, dass soziolinguistische Forschung sich v. a. darauf richtet, wie kontinuierliche Gruppen sprachlich konstituiert und organisiert sind und gleichsam Sprachpraxis durch Gruppen je spezifische Prägungen erfährt (z. B. in Berufs- oder Gruppenvarietäten, in sozialen Stilen). Hierfür können auch gesprächsanalytische Methoden herangezogen werden, wie es vor allem im Rahmen der interaktionalen Soziolinguistik und ethnographisch geprägter Forschung praktiziert wird

---

<sup>89</sup> Als bewusste Inszenierung ist das Brechen dieser Konvention des Dramas natürlich vorstellbar.

<sup>90</sup> Sehr wohl kann das Publikum jedoch Rückmeldungen und Kommentare (Applaus, Rufe) zu den Gesprächen liefern, derer es Zeuge ist. Insofern kommt dem Studiopublikum, wenn auch kein Mitsprache-, so doch ein Rückmelde- und Kommentarrecht zu. Dadurch ist anzunehmen, dass allein die Anwesenheit des Studiopublikums das Gespräch der Talkrunde potenziell beeinflusst (so können Talkmaster und Talkgäste das Publikum „auf ihrer Seite haben“ oder gegen andere Sprecher „aufbringen“), anders als es bei einer Fernsehübertragung ohne Studiopublikum der Fall ist. Ebenso soll im Theater das Bühnengeschehen i. d. R. nicht durch das Verhalten des Publikums beeinflusst werden.

<sup>91</sup> Ich verweise an dieser Stelle erneut und exemplarisch auf den Auszug 1 in Kap. 1: Die Aufgabestellung, im Deutschen eine passende Bezeichnung für einen Gegenstand zu finden, wird durch Wortvorschläge mehrerer Sprecher bearbeitet, ehe schließlich ein Switch ins Spanische die Aufgabe löst.

(u. a. Hinnenkamp 1989; Keim 2007; Cindark 2010). Die Gesprächsanalyse stellt insgesamt für die Soziolinguistik jedoch nur eine von vielen Methoden dar.

Allgemein zeigt sich als Tendenz für die Gesprochene-Sprache-Forschung, dass sich ihre Aufmerksamkeit auf das mündliche Handeln in Gruppen richten kann, Forschungsschwerpunkt bilden jedoch zumeist – dem übergeordnet – spezifische gesprächsanalytische Kategorien, die dann anhand von Dialogen oder Gruppengesprächen untersucht und veranschaulicht werden. Entsprechend schwierig gestaltet sich ein Überblick über die gesprächsanalytische Forschungslage zu Gruppengesprächen. Systematische Bibliographien und Monographien stehen meines Wissens noch aus und auch in gesprächsanalytischen Einführungswerken sind Gruppengespräche bislang kaum explizit berücksichtigt.

Immerhin eine erste Annäherung zur deutschsprachigen Forschungslage erlaubt die Bibliographie „Deutsche Transkripte von 1950 bis 1995“ von Glas/Ehlich 2000. Über die Titel sowie über die „Stichwörter oder Bemerkungen zur näheren Kennzeichnung der Transkripte“ bzw. „Angaben zu dem zugrundeliegenden Korpus“ (vgl. Glas/Ehlich 2000:Einleitung), kann eingesehen werden, welche Forschungsarbeiten Gruppengespräche berücksichtigen.<sup>92</sup> Demnach werden Gruppengespräche vor allem im Zuge der Erforschung institutioneller Kommunikation behandelt, allen voran in Schulen und Hochschulen (z. B. bezüglich schulischer Kleingruppenarbeit bei Diegritz/Rosenbusch 1983; Partner- und Gruppenarbeit bei Berthold 1983; in Spielsituationen bei Rehbock/Rehbock 1983, in studentischen Lerngruppen z. B. bei Boueke/Henrici/Schüle in 1983), aber auch in medizinischer Kommunikation und Therapiegesprächen (z. B. Besprechung der Anamnese unter Ärzten bei Bahrs 1994; in Gruppentherapien u. a. Wodak-Leodolter 1980). Mit soziolinguistisch geprägten Fragestellungen finden sich Arbeiten zur Kommunikation in Jugendgruppen (Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993) und zur geschlechtsspezifischen Kommunikation (z. B. zur Konfliktbearbeitung in Frauengruppen bei Keim/Schwitalla 1989; in studentischen Gruppen bei Schmidt 1988). Einschlägig zur Kommunikation in der Familie sind Keplers Untersuchungen zu *Tischgesprächen* (Kepler 1995). Nur wenige Arbeiten fokussieren Gesprächspraktiken, die speziell auf Interaktionen in Gruppen basieren, so z. B. die gemeinsame Fernsehrezeption bei Holly 1993, Gespräche über Literatur bei Langenmayr 1993 oder das gemeinsame Erzählen bei Quasthoff 1980.

Diese Zusammenstellung stellt lediglich eine tendenzielle Auswahl der Literatur bis 1995 dar. Die Tendenzen zeichnen sich aber auch in jüngeren Forschungen ab, wie eigene Recherchen und ein Blick in die im Aufbau befindliche Bibliographie zur Gesprächsforschung des Gesprächsanalytischen Informationssystems (GAIS)<sup>93</sup> andeuten: Gruppengespräche werden nach wie vor im Rahmen institutioneller Kommunikation behandelt (u. a. in der Schule bei Becker-Mrotzek/Vogt 2001, im Sammelband zur professionellen Interaktion bei Tiittula/Piitulainen/Reuter 2007, betriebliche Kommunikation bei Dannerer 1999, Domke 2006, Forschungsüberblicke in Brinker et al. 2000) oder werden mit einem Schwerpunkt auf soziolinguistischen Fragestellungen hin untersucht (*Soziostilistik* bei Keim 2007, *Gruppenstile* im Sammelband Fix/Habscheid 2003). Daneben gibt es immer wieder Arbeiten, welche einzelne Gesprächspraktiken gezielt in Gruppen fokussieren (in Auswahl: ‚*multi party interaction*‘ am Filmset bei Schmitt 2010, *Reparaturen* bei Egbert 2009, *Klatsch und Tratsch* bei Keim 2001, *Dissen* bei Deppermann/Schmidt 2001, *Frotzeln* bei Günthner 1996).

---

<sup>92</sup> Dies gelingt jedoch auch nicht zweifelsfrei, da die Angaben uneinheitlich und z. T. ungenau sind. Verbirgt sich beispielsweise hinter einem „Ehetherapiegespräch“ ein Gruppengespräch oder ein Dialog?

<sup>93</sup> <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/>

Für die vorliegende Untersuchung interessieren speziell Forschungsarbeiten, welche die mehrsprachige Praxis in Gruppen gesprächsanalytisch beobachten. Allgemein spiegeln diese Arbeiten die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeitsforschung wider (vgl. Kap. 1). Es finden sich tendenziell Untersuchungen zu Spracherwerbsprozessen im Gespräch (Henrici 1995, Auer/Dirim 2003), zu Sprachverschränkungsphänomenen in der Gruppenkommunikation (*sprachliche Kreuzungen* Androutsopoulos 2003; *Hybridität* Hinnenkamp 2005; *türkische Routinen* unter Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft bei Dirim 2005) sowie zum fremdsprachigen Handeln bzw. zur interkulturellen Kommunikation (interaktional-soziolinguistisch Hinnenkamp 1989, *Diskursstrategien* bei Günthner 1993). An dieser Stelle nicht explizit berücksichtigt sind gesprächsanalytische Arbeiten aus anderen Disziplinen wie Sprachdidaktik, Pädagogik, Psychologie, Soziologie oder Theologie.<sup>94</sup>

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Gesprochenen-Sprache-Forschung ein systematischer Forschungsüberblick zu den Spezifika von Gruppengesprächen vorerst ein Desiderat bleibt. An dieser Stelle kann lediglich eine Auswahl der spezifischen Merkmale von Gruppengesprächen angesprochen werden:

Eine wichtige Kategorie für das Verständnis von Gruppengesprächen ist die Gesprächsrolle des Gesprächsleiters. Sie stellt einen grundlegenden Unterschied zur Gesprächsorganisation in Zweiergesprächen dar, ihr Vorkommen ist für Gruppengespräche allerdings nicht obligatorisch und außerdem verhandelbar. Gesprächsleiter sind erst dann nötig, wenn mehr als zwei Sprecher am Gespräch beteiligt sind und es für das Gespräch zweckdienlich erscheint, Sprecherwechsel durch eine Person regeln zu lassen, Gesprächsteilphasen (z. B. thematisch) zu initiieren und zu resümieren und Gesprächsphasen einzuleiten und zu beenden. In den vorliegenden Kolloquiumgesprächen sind es in der Regel die einladenden Dozenten, die als Gesprächsleiter agieren; die Rolle ist aber alles andere als festgelegt. In Phasen von Plenumsdiskussionen können auch diejenigen Studierenden und Doktoranden den Gesprächsverlauf regeln, deren Projekte gerade diskutiert werden (v. a. Gespräch A, aber auch in Gespräch C) und in zwei Gesprächen, die eine Prüfungssituation darstellen, treten jeweils zwei Dozenten als Gesprächsleiter und Prüfer auf (Gespräche D und E). Überhaupt ergeben sich durch das Gruppengespräch vielfältige Rollen und Untergruppen im Gespräch, die gesprächsanalytisch zu berücksichtigen sind bzw. sich oft erst durch eine solche Analyse aufdecken lassen (so z. B. wechselnde Koalitionen in Diskussionen oder zugewiesene Expertenrollen, vgl. Kap. 8.5).

In Anlehnung an psychologische und soziologische Arbeiten wird in der gesprächsanalytischen Forschung häufig zwischen Gesprächen in Kleingruppen und Großgruppen unterschieden. Eine Definition von *Kleingruppen-* bzw. *Großgruppengesprächen* gestaltet sich jedoch schwierig. Es erscheint nicht sinnvoll, allein eine bestimmte Anzahl von Sprechern anzusetzen, die eine Großgruppe von einer Kleingruppe unterscheidet, auch wenn immer wieder versucht wird, dafür Tendenzen anzugeben.<sup>95</sup> Dies hieße streng genommen, ein einziger Sprecher mehr oder weniger entschiede über die Bestimmung einer Gruppe als ›groß‹ oder ›klein‹ – angesichts der relativen Semantik

---

<sup>94</sup> Zur Konversationsanalyse als allgemeine Methode in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen siehe Deppermann 2000 sowie Brünner/Fiehler/Kindt 2002. Zur „Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung“ siehe Birkner/Stukenbrock 2009.

<sup>95</sup> Als ›klein‹ gelten in der Psychologie Gruppen, die auf Face-to-Face-Beziehungen beruhen und zahlenmäßig „ein bis zwei Dutzend Personen“ (Hofstätter 1982:195) bzw. „drei bis ca. 25 Personen“ (Rechtien 2006:655) umfassen und maximal „mit etwa 30 Personen“ (Fisch 2004:423) enden. Großgruppen (Verbände, Organisationen, Staaten usw.) werden dann verstanden als Komplexe von kleineren Gruppen.

dieser Attribute wäre dies absurd. Die Größe der Gruppe muss vielmehr einen strukturellen Einfluss auf das Gespräch haben. Als ein solcher wird angeführt, dass Sprecher in Kleingruppen potenziell von Angesicht zu Angesicht (Face-to-Face) miteinander in Kontakt treten können (vgl. Hofstätter 1982:195; vgl. Fisch 2004:423; vgl. Brodbeck 2001:166). In Hinblick auf die interaktiven Kommunikationsmöglichkeiten im Online-Zeitalter sozialer Netzwerke ist dieses Merkmal allerdings nur bedingt hinlänglich bzw. bedarf einer näheren Spezifizierung. Eine weitere gesprächsstrukturelle Unterscheidung nehmen Henne/Rehbock vor:

„Klein- und Großgruppen sollen dadurch unterschieden werden, daß die letzteren für die Gesprächskommunikation jeweils eines Gesprächsleiters bedürfen, welcher in Kleingruppen überflüssig ist.“ (Henne/Rehbock 2001:28).

Diese Definition ist ebenfalls problematisch: Ein Schlichtungsgespräch mit einer Teilnehmerzahl von drei Personen (Schlichter und zwei Kontrahenten) würde demnach als Großgruppengespräch bestimmt werden, ein Thekengespräch bei gleicher Teilnehmerzahl als Kleingruppengespräch.<sup>96</sup> Diese Bedingung ist damit für eine Definition ebenfalls ungeeignet.

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten wird im Rahmen dieser Untersuchung keine Unterscheidung zwischen Klein- und Großgruppengesprächen vorgenommen. Die Frage nach dem Einfluss der Größe eines Gruppengesprächs kann immer nur relativ, nicht absolut, erfolgen und muss zu konkreten Fragestellungen in Bezug gesetzt werden (z. B. hinsichtlich der Machtverteilungen von einzelnen und Fraktionen). Aufgrund der Beobachtungen im Korpus lässt sich beispielsweise festhalten, dass die Größe der Gruppe tendenziell Einfluss auf die Entstehung von Parallelgesprächen bzw. das Auseinanderbrechen in mehrere Hauptgespräche haben kann, jedoch nie alleiniger ausschlaggebender Faktor dafür ist, sondern in Relation zu anderen gesehen werden muss.<sup>97</sup> Dies ist natürlich kein von den Sprechern losgelöster Prozess, es sind die Sprecher selbst, die Neben- oder Parallelgespräche eröffnen. Je größer die Gruppe, desto eher ist garantiert, dass ein Hauptgespräch von ausreichend vielen Teilnehmern aufrechterhalten wird, so dass Neben- oder Parallelgespräche den primären Gesprächsverlauf begleiten können. Erst wenn Neben- oder Parallelgespräche überhand nehmen, ist eine Störung oder gar ein Abbruch des primären Gesprächsverlaufs denkbar.<sup>98</sup> Abhängig ist dieses Handeln dann nicht nur von der Größe der Gruppe, einflussreich sind auch Faktoren wie der Grad der Öffentlichkeit, die räumliche Anordnung der Gesprächspartner, Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner u.v.m. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis Henne/Rehbocks auf die Rolle des Gesprächsleiters durchaus zu berücksichtigen: Entscheidend für das Auseinanderbrechen eines Gruppengesprächs in mehrere Hauptgespräche bzw. in Haupt- und Parallelgespräche ist unter anderem, ob die Rolle eines Gesprächsleiters gefüllt wird und wie konsequent die Gesprächsleitung durch-

---

<sup>96</sup> Auch ein erneuter Blick in die Bibliographie „Deutsche Transkripte von 1950 bis 1995“ von Glas/Ehlich zeugt von der definitorischen Uneinigkeit: Titel, die das Wort Kleingruppe führen, sowie ergänzende Stichwörter und Korpusangaben der Bibliographen deuten an, dass Kleingruppengespräche vor allem in schulischen und studentischen Arbeitsgruppen gesehen werden. Im Widerspruch dazu führt ein anderer Titel Unterrichtskommunikation als Großgruppe.

<sup>97</sup> So brach ein dokumentiertes Partygespräch mit sechs Sprechern sehr häufig in unabhängig voneinander organisierte Hauptgespräche auseinander, während Kolloquien mit ähnlicher Sprecheranzahl weitgehend zusammengehalten wurden und Parallelgespräche tendenziell auf das Hauptgespräch bezogen blieben.

<sup>98</sup> Dies deckt sich mit den Beobachtungen des Linguistischen Forums Braunschweig, das sich Ende der 1970er Jahren intensiv mit Nebenkommunikationen in der Schule beschäftigt hat (Baumann/Cherubim/Rehbock 1981).

geführt wird. Aber auch der (institutionelle) Zweck eines Gesprächs ist ausschlaggebend, in welchem Umfang es zur Aufspaltung kommt und inwiefern diese geahndet wird (man vergleiche sich ständig neu konstituierende Gesprächskonstellationen auf einer Party mit Nebenkommunikationen im Schulunterricht).

Entscheidender als die Frage der absoluten Größe sind für die vorliegenden Zusammenhänge Fragen der Gruppenkonstituierung, z. B. ob eine Gruppe temporär besteht oder kontinuierlich, ob sie künstlich zusammengeführt wurde oder natürlich (d. h. „freiwillig“, interessegeleitet) zusammengefunden hat, ob die Mitglieder untereinander bereits bekannt oder fremd sind, ob Hierarchien oder Untergruppen angelegt sind, spezifische Aufgaben und Ziele festgelegt sind oder nicht usw. Es wird erwartet, dass diese Voraussetzungen auf das Sprachhandeln im Gespräch Einfluss haben bzw. dass das Sprachhandeln auch eine Bearbeitung dieser Aspekte umfasst.

Insgesamt stellen Gruppengespräche damit für die Gesprächsforschung eine hohe Herausforderung dar: Turn-Wechsel und Adressierungen erweisen sich schon allein aufgrund der erhöhten Sprecheranzahl komplexer als in der Face-to-Face-Kommunikation. Entsprechend komplexer und ggf. umfangreicher gestaltet sich der Umgang mit dem Datenmaterial. Angefangen bei der Datenerhebung, welche die erhöhte Sprecheranzahl bei auditiven oder audiovisuellen Aufnahmen zu berücksichtigen hat (ggf. durch mehrere, zu synchronisierende Aufnahmen), über die Transkription, welche die Sprecher voneinander unterscheiden und die Phasen parallelen Sprechens und die Turn-Wechsel zwischen mehreren Sprechern strukturiert darstellen können muss, bis hin zur eigentlichen Analyse, welche oftmals parallele oder sich überlappende Handlungen separieren muss.

Die Analyse von Gruppengesprächen wird darüber hinaus mit gruppendynamischen Prozessen konfrontiert wie Entstehung, Aufrechterhaltung und Auflösung von Normen, Rollen, Hierarchien, Koalitionen, Führung, Machtausübung, Kohäsion (Festigkeit, Loyalität), Gruppenidentität, Stilen, Konflikten, Kooperation und Wettbewerb etc. Auch wenn diese nicht den jeweiligen Forschungsschwerpunkt bilden, sind sie bei jeder Analyse von Sprachpraxis in der Gruppe zumindest im Potenzial zu berücksichtigen.

Der Beitrag der Gesprächsanalyse ist es aber gerade, genau diese Komplexität sprachlichen Handelns makro- und mikroanalytisch beschreiben und erklären zu können. Sprachpraxis besteht eben nicht ausschließlich aus dyadischer Kommunikation. Gruppengespräche aufgrund ihrer Komplexität analytisch auszusparen hieße einen Teil tatsächlich vorkommender Sprachpraxis unberücksichtigt zu lassen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass auch dyadische Kommunikation stets sozial eingebettet ist. Die tatsächliche Anwesenheit oder mögliche baldige Anwesenheit Dritter kann auch das Handeln zu zweit beeinflussen. Und auch die sprachliche Sozialisation („Das sagt man nicht!“ / „Nicht vor dem Kind!“) prägt das Gespräch. Das Reden zu einem anderen ist immer auch ein bisschen ein Reden „vor vielen“ anderen. Das Kommunizieren in der Gruppe ist in diesem Verständnis die erwartbare Form der Kommunikation.

Auch für die Forschung zur mehrsprachigen Praxis stellen Gruppengespräche ein unabdingbares Untersuchungsfeld dar, soll Mehrsprachigkeit in ihrer ganzen Vielfältigkeit berücksichtigt werden. In ihnen stehen die genannten Herausforderungen, die das Gruppengespräch an den einzelnen Sprecher stellt, in Wechselwirkung zu den Herausforderungen, die das mehrsprachige Handeln dem Sprecher stellt. Eben diese Wechselwirkungen gilt es aufzuzeigen: Welchen Einfluss haben Gruppengröße, Rollenverteilungen, Gruppendynamik usw. auf die mehrsprachige Praxis? Welchen Einfluss haben das Handeln in einer Fremdsprache, das Bezugnehmen auf andere Sprachen für den Verlauf des Gruppengesprächs? Wird mehrsprachiges Handeln durch die Gruppe

befördert, vermieden, vereitelt? Und wie prägt das mehrsprachige Handeln einzelner das Handeln der anderen und den Gesprächsverlauf in der Gruppe insgesamt?

Es wird damit angenommen, dass es nicht nur einen quantitativen Unterschied in Hinblick auf die Sprecherzahl bedeutet, sondern auch einen qualitativen Unterschied, ob ein Sprecher mehrsprachig in einem dyadischen Gespräch handelt oder im Zuge eines Gruppengesprächs zu wechselnden Adressaten in Anwesenheit mehrerer Hörer. Nicht nur dem mehrsprachig Handelnden und seinem unmittelbaren Adressaten, sondern allen Gesprächsteilnehmern steht es potenziell zu, durch Bezugnahmen die vorkommende mehrsprachige Praxis relevant für das Gespräch machen. Die Art der Relevanz zeigt sich erst durch die Betrachtung des weiteren Umgangs der Gruppe mit diesen relevant gemachten Praktiken, z. B. ob maßgeblich nur einzelne Sprecher daran beteiligt sind oder nahezu die ganze Gruppe, ob es bei einem singulären Einbezug mehrsprachigen Handelns bleibt oder ob ganze Gesprächsphasen durch mehrsprachiges Handeln geprägt werden, ob mehrsprachiges Handeln befürwortet oder kritisiert wird usw. Wird vorkommende mehrsprachige Praxis in einem Gruppengespräch nicht gesprächsrelevant gemacht, ist auch dies ein Ergebnis des Handelns aller beteiligten Sprecher, das es aufzuzeigen lohnt, insofern Gesprächsverläufe sich möglicherweise gerade erst dadurch verstehen lassen, dass Mehrsprachigkeit nicht explizit relevant gemacht, sondern anders behandelt wurde. In seiner Komplexität und Dynamik stellt das Gruppengespräch die Sprecher vor spezifische, zum Teil über das dyadische Gespräch hinausreichende Herausforderungen, welche auch für den Forschungsgegenstand ‚Ausübung von Mehrsprachigkeit‘ berücksichtigt werden müssen, soll er in seiner Vielfalt untersucht und nicht unzulässig eingeengt werden. Das Gruppengespräch soll daher den Handlungsrahmen für die hier beabsichtigten Untersuchungen zur Ausübung von Mehrsprachigkeit bilden.

### **3.1 Kommunikation in der Hochschule als institutionelle Kommunikation**

In den vorausgegangenen Kapiteln wurden bereits Auszüge aus dem hier verwendeten Korpus vorgestellt. Die herangezogenen Kolloquiumgespräche sind institutionell in Hochschulen eingebunden. Gesprächsanalytische Forschungen gezielt zur institutionellen Kommunikation sind im deutschen Sprachraum insbesondere durch Arbeiten der Funktionalen Pragmatik betrieben worden (vgl. Ehlich/Rehbein 1986; vgl. Rehbein 2001). Der institutionelle Einfluss auf die Gespräche wird im Rahmen meiner eigenen Untersuchungen zu berücksichtigen sein, es wird jedoch keine expliziten Institutionsanalysen der besuchten Hochschulen angestrebt. Vorrangiges Ziel der Untersuchung ist die Erforschung der mehrsprachigen Praxis, die im Falle dieses Korpus institutionell in die mündliche Hochschulkommunikation eingebettet ist.

Im Verständnis der Funktionalen Pragmatik stellen Institutionen „gesellschaftliche Apparate“ dar (Ehlich 2007:20), die sich auf „Vermittlungen der Zweckbereiche von Sprache und Gesellschaft“ (Ehlich 2007:20) beziehen. In ihnen werden sozusagen gesellschaftliche Zwecke „umgesetzt“ (*prozessiert*), indem hier den Handelnden, dem Zweck dienliche, „vorstrukturierte Handlungsabläufe“ (Kameyama/Rehbein 2004:573) angeboten werden. So dient beispielsweise die Institution Schule primär dem gesellschaftlichen Zweck der Wissensvermittlung mit erwartbaren Handlungsabläufen in

Form verschiedener Unterrichtsformen und Leistungsnachweise.<sup>99</sup> Für die Funktionale Pragmatik steht fest, dass eine Untersuchung, die sich zur Aufgabe macht, die Wechselwirkungen von Gesellschaft und sprachlichem Handeln aufzuzeigen, insbesondere sprachliches Handeln in Institutionen zu analysieren hat (vgl. Ehlich 2007:20). In ihrem Verständnis findet die Kommunikation innerhalb von Institutionen in *Mustern*<sup>100</sup> verlaufend statt, die sich tiefenstrukturell aus *Tätigkeitstypen* zusammensetzen (mentale Handlungen, Interaktionen, gegenstandsbezogene Aktionen, vgl. Ehlich/Rehbein 1986:137f.), zum Teil institutionsspezifisch sind und v. a. über einzelsprachspezifisch genutzte *Prozeduren* (vgl. Ehlich 2007; vgl. Rehbein 2001:565f.) die sprachliche Oberfläche determinieren.

Die spezifische Musterkonzeption der Funktionalen Pragmatik wird im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit übernommen. Ich gehe jedoch davon aus, dass Sprachhandlungen und Sprachhandlungskomplexe beobachtbar sind, die institutionsspezifisch und institutionalisiert sind, d. h. innerhalb einer Institution gesellschaftlich konventionalisiert, gleichsam routiniert und musterhaft verfestigt sind (vgl. das musterhafte Nachhaken in Prüfungskolloquien, Kap. 8.4).

Institutionen werden durch das Handeln der in ihnen Handelnden aufrechterhalten. In Anlehnung an Ehlich und Rehbein lassen sich dabei grundlegend zwei Gruppen von Handelnden unterscheiden: *Agenten*, welche „die Zwecke der Institution ausführen“ (Kameyama/Rehbein 2004:574) und *Klienten*, welche in der Institution „Handlungszwecke realisieren lassen wollen“ (ebd.:574) oder durch die Institution dazu aufgerufen werden. Am Beispiel der Schule verdeutlicht, führen Lehrer als Agenten gegenüber den Schülern als Klienten diejenigen Handlungen aus, die dem Zweck der Weitergabe gesellschaftlichen Wissens dienen. Da dies überwiegend durch sprachliches Handeln geschieht, wird Schule auch als „versprachlichte Institution“ gesehen (Ehlich/Rehbein 1986). Dabei kann angenommen werden, dass das Wissen (z. B. professionelles Wissen, aber auch „Erfahrungswissen, Einschätzungen, Bilder, Sentenzen, Maximen, Routine- und Musterwissen“ Rehbein 2001:936) in unterschiedlichem Maß auf die in den Institutionen handelnden Agenten und Klienten verteilt ist.<sup>101</sup> Dies kann zu Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Agenten und Klienten führen (vgl. Becker/Perdue 1982).

Einzelne Institutionen und ihre Reichweiten zu bestimmen und voneinander abzugrenzen gestaltet sich mitunter schwierig und ist letztlich theorie- und analysebestimmt. Allgemein werden Institutionen beschrieben als „(staatl., gesellschaftl.) Einrichtung zur Befriedigung allg. Bedürfnisse“ (Paul 2002:501), aber auch als „Komplexe von [...] ‚Formen‘ oder ‚Modellen‘ sozialen Handelns“ (Hummell 2004:467). Wo Institutionen in gesellschaftlichen Organisationen, Verbänden, Anstalten erkennbar vergegenständlicht sind – zu nennen sind z. B. die Schule, die Hochschule, das Gericht, die Kirche oder Therapieeinrichtungen – mag die Abgrenzung unterschiedlicher Institutionen noch relativ eindeutig erscheinen. In einer weit gefassten Begriffsauffassung können Schule und Hochschule aber auch verstanden werden als Subelemente der komplexen Institution „Erziehungs- und Bildungssystem“ (Hummell 2004:468). Versteht man Insti-

---

<sup>99</sup> Dass nicht jede Kommunikation innerhalb einer Institution ihrem primären Zweck dient, zeigen verschiedene Formen von Nebenkommunikation im Schulunterricht, z. B. das Schreiben von Schülerbriefchen oder das Schwätzen (Baurmann/Cherubim/Rehbock 1981).

<sup>100</sup> Ein klassisches Beispiel für ein Muster in der schulischen Kommunikation ist das ‚Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen‘ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986).

<sup>101</sup> Ein Lehrer wird mehr Fachwissen in seiner hochschulischen Ausbildung erworben haben, als er an seine Schüler weitergibt. Auch zwischen Hochschuldozenten und Studierenden sind fachliche Wissensasymmetrien anzunehmen.

tutionen hingegen primär durch Handlungen definiert, als „Praktiken und Normen“ (Hummell 2004:467), so ließe sich beispielsweise das Gericht – neben Besitzer, Dieb, Polizei usw. – als nur eine von mehreren Handlungsinstanzen auffassen, welche dazu beiträgt, die Institution „Eigentum“ (vgl. Hummell 2004 nach George Herbert Mead) aufrecht zu erhalten. Nach Klaus Gloy lassen sich solche Normen charakterisieren als „gedankliche Institutionen“ (Gloy 1998:15), entstanden aus einem Prozess von *reziproken Erwartenserwartungen* (ebd.:15) der sie tragenden Gesellschaftsmitglieder.

Für die hier relevanten Zusammenhänge werden Hochschulen in ihrer Gesamtheit als Institution Hochschule<sup>102</sup> verstanden, die dem Zweck der Lehre und Forschung dient (vgl. Wiesmann 1999b:13; vgl. Heinemann 2000:706) bzw. der *Wissensvermittlung* und *Wissensexpansion* (vgl. Bührig/Grießhaber 1999:5). Ich beziehe mich im Folgenden vor allem auf prinzipielle Merkmale dieser Institution sowie auf ihr aktuelle Ausprägung in Deutschland, ohne den Anspruch zu verfolgen, ihrer Komplexität gerecht werden zu wollen.<sup>103</sup>

Im Vergleich zur Bildungsinstitution Schule zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, die es erfordern, Kommunikation in der Hochschule gesondert zu betrachten. Wie die Schule ist auch die Hochschule eine „versprachlichte Institution“ (vgl. Redder 2009:17), die überwiegend durch sprachliches Handeln getragen wird. Dieses sieht Angelika Redder in grundlegend drei Handlungsräumen organisiert: in dem Handlungsraum der Wissensbearbeitung, in dem Handlungsraum der Organisation (z. B. von Studiengängen und Fachstrukturen) und im Handlungsraum der institutionellen Verwaltung (vgl. Redder 2009:17). Die Erforschung von hochschulischer Kommunikation bezieht sich i. d. R. auf den erstgenannten Handlungsraum, also auf das Handeln in Lehre und Forschung.

Wie in der schulischen Lehre kommt auch in der Hochschullehre der mündlichen Kommunikation eine grundlegende Bedeutung zu. Das Wissen wird vorrangig in Lehrveranstaltungen durch das mündliche Sprachhandeln von Dozenten (d. h. den Agenten der Institution Hochschule) an die Studenten (die Klienten) weitergegeben. Im Unterschied zur tendenziell autoritativen Wissensvermittlung im schulischen Unterricht stehen Lehrveranstaltungen in der Hochschule in der Tradition des dialogisch verfahrenen Lehrgesprächs (vgl. Sucharowski 2001). Den Klienten wird – institutionalisiert in Form von Hochschulzugangsberechtigungen und Aufnahmeprüfungen – eine Mündigkeit zur Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs zugestanden. Die dafür erforderlichen Kompetenzen sollen den Studierenden im Studium vermittelt werden. Wie Bettina Wiesmann anhand empirischer Untersuchungen aufzeigt, wird insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Hochschulseminaren „das dynamische Wissenschaftskonzept“ (Wiesmann 1999a:230) verfolgt, das Studierende zur kritisierenden und argumentierenden Teilnahme am Lehrgespräch animieren soll. Es geht also nicht nur um eine autoritative Vermittlung von Wissen (welche nach wie vor auch in Hochschulseminaren beobachtbar ist), sondern auch um die Vermittlung und den Erwerb eines professionalisierten, eigenständig reflektierenden Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen. Redder spricht treffend von „forschendem Lehren und Lernen“ (Redder 2009:17). Diesem Zweck dienen im Rahmen der Seminare organisierte Plenumsgespräche (vgl. Meer 2009) und mündliche Referate seitens der Studierenden (vgl.

---

<sup>102</sup> Im Hochschulrahmengesetz (HRG) umfassen Hochschulen „die Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen, die Kunsthochschulen, die Fachhochschulen und die sonstigen Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind“ (BMBF 2007:HRG § 1).

<sup>103</sup> Für eine historische und nach Ländern differenzierte Analyse der europäischen Hochschule sei auf die vierbändige „Geschichte der Universität in Europa“ des Herausgebers Walter Rüegg verwiesen (Rüegg 1993 - 2010).

Guckelsberger 2009). Da die Studierenden keiner Schulpflicht folgen, sondern sich selbst für ein Studium eingeschrieben haben, ist die Teilnahme der Studierenden zunächst eine freiwillige Entscheidung. Hochschulseminare sind für Studierende aber auch – und durch die Bologna-Reformen verstärkt – mit der Erbringung von Leistungsnachweisen in Form von Klausuren, schriftlichen Arbeiten oder mündlichen Prüfungen verknüpft, die durch Studienordnungen eingefordert werden. Auch das mündliche Referat kann als Prüfungsleistung verlangt werden, wodurch es für Studierende gleichsam eine Prüfungssituation darstellt (vgl. die Gespräche D und E im vorliegenden Korpus). Das Prinzip des dialogischen Lehrgesprächs dominiert auch in anderen hochschulischen Unterrichtsformen wie der Übung oder dem (oft von Studierenden im höheren Semester abgehaltenen) Tutorium.<sup>104</sup> Konträr dazu ist mit der ältesten universitären Lehrform, der Vorlesung, eine stark monologisch ausgerichtete Vermittlungspraktik institutionalisiert worden, die es vor allem ermöglicht, innerhalb kurzer Zeit und an einem Ort gezielt Wissen an eine große Anzahl Studierender weiterzugeben.<sup>105</sup>

Ergeben sich durch den Zweck der Wissensvermittlung gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Institutionen Schule und Hochschule, so trennt sie der spezifisch hochschulische Zweck der Wissensexpansion grundlegend voneinander. Begrifflich ist *Wissensexpansion* streng genommen nicht mit dem Begriff *Forschung* synonym zu setzen. Vielmehr ist Forschung eine spezialisierte gesellschaftliche Praxis, die der Expansion von Wissen dient. Auch in den deutschen Hochschulgesetzen der Länder bzw. im Hochschulrahmengesetz ist eine solche begriffliche Unterscheidung erkennbar. In ihnen ist den Hochschulen „die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (NMWK 2010:NHG §3 Absatz (1); siehe auch BMBF 2007:HRG § 1) als Aufgabe auferlegt. Forschung ist demnach eine von mehreren Praktiken, die an der Hochschule dem Zweck der Pflege und Entwicklung von Wissenschaften und den Künsten dienen. Signifikanterweise wird sie in Reihung mit den Begriffen *Lehre*, *Studium* und *Weiterbildung* genannt, die gleichermaßen den genannten Zwecken dienen sollen. Sie stellen bei genauerer Betrachtung keine voneinander isolierten Praktiken dar, sondern weisen Wechselwirkungen und Verknüpfungen auf. In dieser Wechselbeziehung manifestiert sich die mit den Hochschulreformen des 19. Jahrhunderts intendierte Einheit von Forschung und Lehre, welche durch das ‚deutsche Universitätsmodell‘ beeinflusst wurde, das heute vor allem mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden wird (dazu Rüegg 2004 u. Charle 2004). Das durch Forschung erlangte Wissen wird in der Hochschullehre verbalisiert und weitergegeben. Die Lehrenden sind dabei überwiegend selbst Forschende und sorgen idealerweise über ihren Kontakt zur Forschung und durch eigene forschende

---

<sup>104</sup> Ob und inwiefern das dialogische Lehrgespräch eine Spezifik der Institution Hochschule im deutschen Sprachraum darstellt, ist bislang kaum durch kontrastiv-empirische Forschung überprüft. Redder bezeichnet sie in Anführungszeichen – als „typisch deutsch“ (Redder 2009:24), verweist aber zugleich auf Forschungsdesiderate zur Sprach- und Kulturspezifik mündlicher Hochschulkommunikation. Allgemein betont wird lediglich die Verbreitung der Lehrform des *Hochschulseminars*, welche im 19. Jahrhundert entstand, angeregt durch Bildungs- und Universitätsideen Wilhelm von Humboldts (vgl. Sucharowski 2001:1566; vgl. Finkenstaedt 2010:177), und welche bald auch in anderen Ländern Europas Verbreitung gefunden habe. Zu den Schwierigkeiten, die sich ausländischen Studierenden mit Arbeits- und Lehrveranstaltungsformen an deutschen Hochschulen stellen, vergleiche Schumann 2008.

<sup>105</sup> Darüber hinaus haben sich neue Unterrichtsformen entwickelt, wie das Arbeiten in Projektgruppen oder das Angebot von Blockseminaren. Auch durch Online-Medien ergeben sich neue Möglichkeiten, beispielsweise für E-Learning-Einheiten oder Fernstudien.

Tätigkeiten dafür, dass die Inhalte ihrer Lehre stets den aktuellen Stand der Forschung repräsentieren. Rückwirkend kann der Austausch mit Studierenden und Doktoranden in der Lehre Anregungen und Ideen für die eigene Forschung oder neue Forschungstätigkeiten liefern. Die Forschung selbst mag dabei eine zunächst fachinterne Praxis der Agenten der Institution Hochschule darstellen, aber auch Studierende werden bereits in ihrem Studium zur Forschung aufgefordert – im Rahmen von Praktika, Laborarbeiten, schriftlichen Studien- und Seminararbeiten, als Hilfskräfte eingebunden in Forschungsprojekte ihrer Institute usw. – und die Befähigung zum wissenschaftlichen Forschen ist Teil ihrer Ausbildung. Diese Rückwirkung der Lehre und des Lernens auf die Forschung betonend spricht Redder entsprechend von „lernendem bzw. lehrenden Forschen“ (Redder 2009:17). Die Lehre durch Wissenschaftler sorgt darüber hinaus dafür, unter den Studierenden wissenschaftlichen Nachwuchs erkennen und entsprechend fördern zu können, was durch eine Trennung von Lehre und Forschung erschwert würde (vgl. dazu Finkenstaedt 2010:180). Die wissenschaftliche Laufbahn ist an deutschen Hochschulen dabei stark an eine hierarchische Struktur akademischer Grade geknüpft.

Diese Darstellung der Wechselwirkung von Forschung und Lehre stellt selbstverständlich nur eine stark vereinfachte und eher prototypische Charakterisierung der Handlungsabläufe in Lehre und Forschung dar. Sie sind komplex und dynamisch in andere Handlungsabläufe und Handlungsräume der Institution Hochschule eingebunden. Das Reformieren der Lehrpläne im Zuge des Bologna-Prozesses, der nationale und internationaler Hochschulwettbewerb, die individuellen Hochschulstrukturen (die Fächer), das Hochschulmanagement, die Möglichkeiten der Forschungs- und Lehrfinanzierung, die Strukturen und Veränderungen der Lehrkörper, wachsende Studierendenzahlen, zunehmende Organisations- und Verwaltungsaufgaben u. v. m. prägen das reziproke Handeln in Forschung und Lehre stets mit. Auch die Zyklen von Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit bestimmen häufig, wann und in welchem Maße die Lehre bzw. die Forschung dominiert.

Obwohl die Hochschule als „versprachlichte Institution“ betrachtet werden kann, ist aus gesprächsanalytischer Perspektive über die verschiedenen kommunikativen Praktiken in der Institution Hochschule bis heute verhältnismäßig wenig bekannt. Zwar hat sich die Erforschung institutioneller Kommunikation seit den Anfängen Ende der 1970er bis in die 1980er hinein zu einem Schwerpunkt der Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum entwickelt (vgl. Hausendorf 2001:973), doch ist speziell die Forschungslage zur Hochschulkommunikation alles andere als befriedigend. Nach rund 30 Jahren Forschung stellen Lévy-Tödter und Meer 2009 fest, dass sich zwar „eine Vielzahl von Einzeluntersuchungen“ findet, „die sich mit schriftlichen und mündlichen Formen hochschulischer Kommunikation auseinandersetzen“, dass „zentrale Monographien oder Sammelbände“ jedoch „weitgehend“ fehlen (Lévy-Tödter/Meer 2009b:7). Der von den Autorinnen 2009 herausgegebene Sammelband „Hochschulkommunikation in der Diskussion“ betont die sich erst jüngst wieder verstärkenden Interessen, Forschungsergebnisse zu bündeln und neue Forschungen anzuregen, gerade auch in Hinblick auf die durch den Bologna-Prozess angeregte Internationalisierung in Forschung und Lehre sowie in Hinblick auf neue, virtuelle Kommunikationsformen.

Im Bereich der schriftlichen Hochschulkommunikation liegen Untersuchungen zu schriftlichen Zeugnissen des Forschungs- und Lehralltags vor, z. B. über Textsorten wie wissenschaftliche Abhandlung, wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz, wissenschaftliche Rezension, Abstract, Protokoll oder fachinternes Gutachten (vgl. den Überblick bei Heinemann 2000). Im Bereich der mündlichen Hochschulkommunikation konzentrieren sich die Untersuchungen einerseits auf einzelne Gesprächstypen der Lehre wie die

mündliche Prüfung, das studentische Referat oder das Plenumsgespräch in Lehrveranstaltungen (so im Sammelband Lévy-Tödter/Meer 2009a; Wiesmann 1999b), andererseits vor allem auf Beratungsgespräche und Sprechstundengespräche zwischen Dozenten und Studenten (in Auswahl v. a. Boettcher et al. 2005 und einzelne weitere Publikationen der Autoren; Günthner 1992; Günthner 1993).

Dass ein Bedarf für die Erforschung der Kommunikation in Wissenschaft und Hochschule besteht, insbesondere in Hinblick auf die Internationalisierung der Hochschulen, aber auch zur Verbesserung der Lehre, zeigen explizite Plädoyers für die Erstellung entsprechender Korpora (vgl. Schneider/Ylönen 2008) sowie verschiedene Forschungsprojekte und E-Learning-Einheiten des letzten Jahrzehnts.<sup>106</sup>

Kaum jedoch gibt es bislang Untersuchungen und Beschreibungen darüber, wie der mündlich organisierte Forschungsalltag innerhalb der Institution Hochschule außerhalb des Lehrbetriebs – sozusagen hausintern und fachintern – verläuft; noch weniger ist darüber bekannt, wie der Forschungsalltag in länder- und sprachübergreifenden Forschungsk Kooperationen aussieht (vielleichtversprechend aber die Konzeption des *intercultural discourse* bei Koole/Thije 1994a; vgl. Kap. 2.3). Erfasst sind ansatzweise lediglich stark konventionalisierte mündliche Fachsprachenkommunikationen des Wissenschaftsbetriebs wie der Tagungs- oder Kongressvortrag (Kotthoff 2002; Techtmeier 1997b) oder – in historischer Erfassung – die Disputatio (Gindhart/Kundert 2010). Dieser Mangel an Forschung zu mündlicher gegenüber schriftlicher Forschungskommunikation erstaunt, wenn man sich bewusst macht, dass nahezu alle schriftlichen Textsorten der Forschungskommunikation erst das Endprodukt einer langen Auseinandersetzung mit bestehender Forschung und eigener forschender Tätigkeit darstellen, die weitgehend nicht schriftlich fixiert werden, sicher aber mehrfach in mehr oder weniger fachlichen Gesprächen mit Kollegen (oder auch Verwandten, Bekannten, Freunden) thematisiert, reflektiert und vorangetrieben werden.

Elisabeth Venohr erklärt den Mangel der Forschungsaufmerksamkeit für „wissenschaftliches Sprechen“ (Venohr 2008:305) mit der Präferenz des wissenschaftlichen Schreibens in der hochschulischen Lehre und Forschung bzw. im allgemeinen Wissenschaftsbetrieb. Über schriftliche Textsorten wird Forschung als erbracht fixiert und der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Verfügung gestellt. Zwar betont Helga Kotthoff, dass auch der Tagungsvortrag zentral ist für die Weitergabe von Forschungserkenntnissen – und darüber hinaus der sozialen Eingliederung des Forschenden in die Wissenschaft dient (vgl. Kotthoff 2002:322) – der Tagungsvortrag steht jedoch als Kommunikationsform mit sekundärer Mündlichkeit ebenfalls erst am Ende einer langen vorausgegangenen Auseinandersetzung mit fremder und eigener Forschung und stellt keine Praktik der alltäglichen Forschungskommunikation dar.

Gerade die Erforschung der mündlichen Sprachpraxis in der Forschung, die jenen schriftlichen Endprodukten der Wissenschaft vorausgehen, könnte aufschlussreich sein für Erkenntnisse über die komplexen Verarbeitungsstufen und sprachlichen Behandlungen etablierten Wissens einer Wissenschaft und die Erarbeitung neuer Positionen und Erkenntnisse. Über die involvierten Sprachhandlungen ist aus empirischer Sicht bislang wenig bekannt. Als zentrale Handlungen wissenschaftlicher Texte hat Ehlich

---

<sup>106</sup> Ein umfangreiches Korpus zu verschiedenen universitären Gesprächstypen und Schrifterzeugnissen ist beispielsweise an der Universität Hamburg im Rahmen des Projekts „Effektiv studieren“ entstanden, in dessen Rahmen eine E-Learning-Einheit für Studierende entwickelt wurde (vgl. Redder 2009; vgl. Redder 2002). Das derzeitige Verbundprojekt „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ (MuMiS) der Universitäten Hamburg, Siegen und Kassel setzt sich u. a. zum Ziel, die fremdsprachige und interkulturelle Kommunikation (sowohl DaF als auch ELF) in internationalen Studiengängen zu erfassen und zu verbessern (vgl. Knapp/Schumann 2008).

*Assertion* und *Frage* behandelt (vgl. Ehlich 1993), Venohr bespricht *indirekte Sprachhandlungen* in mündlicher Wissenschaftskommunikation (vgl. Venohr 2008), Redder das *Einschätzen* (Redder 2002). Zu Fragen wäre darüber hinaus auf der Ebene von Gesprächsphasen und Gesprächsteilphasen, welche Rolle beispielsweise unterhaltsame Sequenzen (*homileische Diskurse*; vgl. Ehlich/Rehbein 1980), z. B. gemeinsames Scherzen oder sprachliches Spielen, für die Behandlung etablierten Wissens und die Expansion zu neuem Wissen haben (vgl. Kap. 6.3.1).

In das skizzierte Forschungsdesiderat stößt die hier angestrebte Untersuchung von Sprachpraxis in Hochschulkolloquien. Diese stellen einen Gesprächstyp dar, der es Wissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs ermöglicht, die eigenen Forschungsprojekte im fachinternen Austausch zu planen, zu revidieren, abzusichern, zu erweitern usw. In diesen Gruppendiskussionen manifestiert sich somit Forschung in ihrem Prozess, i. d. R. ehe ihre Ergebnisse in endgültiger, schriftlicher Form fixiert sind. Insofern sie durch die Institution initiiert und durchgeführt werden, stellt das Kolloquiumgespräch einen institutionalisierten Gesprächstyp des mündlich organisierten Forschungsalltags dar. Seine Spezifika werden im Folgenden dargestellt, um im Anschluss grundlegende Einsichten und Fragestellungen über mehrsprachige Praxis in der Hochschulkommunikation und insbesondere in Hochschulkolloquien zu fokussieren.

### 3.2 Der Gesprächstyp *Kolloquiumgespräch*

Hochschulkolloquien im hier verstandenen Sinne stellen Gespräche an der Schnittstelle zwischen Lehre und Forschung dar. Der Ausdruck *Kolloquium* in seiner Bedeutung ›Unterredung, Gespräch‹ geht zurück auf das lateinische Substantiv *colloquium* bzw. das lateinische Verb *colloquor* (›sich besprechen, sich unterreden‹) (vgl. Stowasser 1994:97) und kann im heutigen Hochschulbetrieb prinzipiell zwei Formen des wissenschaftlichen Fachgesprächs bezeichnen:

Zum einen bilden Kolloquien *wissenschaftsöffentliche Vortrags- oder Referatsreihen*, die zyklisch über einen längerem Zeitraum oder an wenigen aufeinanderfolgenden Tagen einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin, einer historischen künstlerischen oder wissenschaftlichen Persönlichkeit oder einem gegenwärtig zu ehrenden Wissenschaftler der Hochschule gewidmet sind. Solche Vortragskolloquien können in Ausbildungsprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs integriert sein (z. B. Graduiertenkollegs) oder internationale Forschungs Kooperationen begleiten und haben oftmals Publikationen zur Folge, in welchen die Vorträge schriftlich aufbereitet gesammelt werden. Sie tragen dadurch zu der Außenwirkung einer Hochschule in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit bei.

Zum anderen umfasst ein Kolloquium instituts-, fachbereichs- oder *abteilungsinterne Fachgespräche* zwischen Professoren, Habilitanden, Doktoranden und fortgeschrittenen Studierenden, die regelmäßig im Semester stattfinden und primär der wissenschaftlichen (Nachwuchs-)Ausbildung dienen. Die vorliegende Arbeit behandelt ausschließlich Kolloquien im zuletzt genannten Sinn. Es lassen sich zwei grundlegende Varianten unterscheiden, die ich als *Prüfungskolloquium* und *Forschungskolloquium* bezeichne.

*Prüfungskolloquien* bilden Prüfungsgespräche im Rahmen der Erlangung eines wissenschaftlichen Grades (z. B. Diplom, Promotion, Habilitation) und sind in den entsprechenden Prüfungsordnungen verpflichtend auferlegt. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie studiengang- oder hochschulöffentlich sind und in der Regel in Form von Gruppengesprächen unter der Leitung eines Gesprächsleiters geführt werden. Je nach akademischen Grad und Prüfungsordnung ergeben sich Subvarianten: In den Fäl-

len höherer Qualifikationsarbeiten (Promotion, Habilitation) gilt es für die Kandidaten, ihre Forschungsergebnisse nach Einreichung und Begutachtung ihrer schriftlichen Arbeit in einem Kolloquium zu verteidigen. Diese einmalige Verteidigung wird üblicherweise benotet und in die Gesamtbewertung eingefügt. In der studentischen Ausbildung bilden solche Prüfungskolloquien in manchen Studiengängen eine für die Studierenden verpflichtende, regelmäßig im Semester angebotene Lehrveranstaltung, in welcher sie einmal oder mehrmals einen Zwischenstand oder einen Abschlussbericht ihrer Qualifikationsarbeit (z. B. Studienarbeit, Diplomarbeit, Masterarbeit) zur Diskussion stellen sollen. Der zu haltende Vortrag und die Verteidigung in der anschließenden Diskussion gehen dabei manchmal in die Benotung der Qualifikationsarbeit ein. Im vorliegenden Korpus sind die Gespräche D und E in einem solchen notenrelevanten Prüfungskolloquium für Studierende entstanden. Diese Gespräche wurden von den prüfenden Dozenten geleitet und die Besetzung konnte in den jeweiligen Sitzungen variieren: Studierende, die gerade nicht selbst geprüft wurden, bzw. Dozenten, die gerade keinen Kandidaten zu prüfen hatten, besuchten die wöchentliche Veranstaltung unregelmäßig.

Den Prüfungskolloquien stehen *Forschungskolloquien* gegenüber, in denen Professoren, Habilitanden, Doktoranden und fortgeschrittene Studierende den aktuellen Stand von Forschungsprojekten oder Qualifikationsarbeiten vorstellen können. Oftmals sind alle Teilnehmer einem Fachbereich bzw. einer Abteilung der Hochschule angehörig. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und es ist keine Konstellation einer Prüfungssituation gegeben. Anders als auf wissenschaftlichen Tagungen geht es nicht darum, die eigene Forschung einem breiten Fachpublikum bekannt zu machen und zur Diskussion zu stellen, sondern („haus“-)intern, innerhalb einer konstituierten Forschergruppe, produktiv Forschungsergebnisse zu besprechen, zu fördern, abzustimmen, zu entwerfen oder zu verwerfen. Sie bieten darüber hinaus dem wissenschaftlichen Nachwuchs ein Übungsforum, ehe sie mit Schriften und Vorträgen an die wissenschaftliche Öffentlichkeit gehen. Insofern können im Rahmen dieser Kolloquien auch zukünftige (Prüfungs-) Vorträge „geübt“ und vor vertrautem Publikum getestet werden. Gegenüber wissenschaftsöffentlichen Diskussionen, z. B. auf Fachtagungen, tritt damit der „kompetitive Charakter“ (Teichtmeier 1997a:516) in den Hintergrund. Phasen von Wissensdemonstration und Rechthabereien sind deshalb aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen (vgl. Kap. 6.3.1, Kap. 6.3.2, Kap. 8.4.2). Diese Art der Kolloquien findet üblicherweise semesterbegleitend statt, zum Teil mit über Jahre hinweg wenig veränderter Teilnehmerkonstellation, was zu einem gut bekannten bis freundschaftlich oder vertrauten Bekanntheitsgrad zwischen einzelnen Teilnehmern führen kann. Die Kolloquiumsgespräche stellen keine unmittelbare Prüfungssituation dar, dennoch besteht für die vortragenden Kandidaten ein gewisser Druck, insofern von ihnen erwartet wird, dass sie regelmäßig Vorträge halten und mit jedem Vortrag einen gewissen Forschungsfortschritt nachweisen. Dies gilt insbesondere für Studierende und Doktoranden gegenüber ihren Prüfern und Betreuern. Die Forschungskolloquien sind überwiegend im Lehrangebot der Hochschule verankert. Die ausrichtenden Dozenten, i. d. R. Professoren, bieten mit dem Kolloquium gezielten Graduiertenunterricht an bzw. eine Lehrveranstaltung zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Je nach Lehrverpflichtungsverordnung der Hochschule kann ein solches Kolloquium auf das Lehrdeputat der ausrichtenden Dozenten angerechnet werden. Die übrigen Kolloquiumsteilnehmer werden üblicherweise persönlich eingeladen, so dass sich eine nicht öffentliche Veranstaltung ergibt. Insbesondere von Studierenden kann dies als Auszeichnung empfunden werden, insofern ihr Lehrstuhl damit eine Empfehlung für eine mögliche weiterführende wissenschaftliche Qualifikation (Promotion) ausspricht. Gelegentlich

sind Forschungskolloquien aber auch nicht in das offizielle Lehrangebot einer Hochschule integriert, sondern basieren vornehmlich auf dem halb-privaten Engagement der Teilnehmer, insbesondere der einladenden Dozenten.

Mit dem Kolloquium als abteilungsinternen Fachgespräch ist eine Kommunikationsform institutionalisiert worden, die hochschulspezifisch ist und Lehre und Forschung in einer speziellen Weise verbindet, wie es für keine andere Kommunikationsform der Institution Hochschule gilt. Einerseits stellen sie ein Lehrangebot dar, das sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs richtet, andererseits sind sie ein Forum, in dem durch gemeinsames sprachliches Handeln Forschung gefördert und vorangetrieben wird.

Die beschriebenen Merkmale sind zunächst als prototypisch zu verstehen. Sie können in Abhängigkeit der Hochschulform (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule, Pädagogische Hochschule), des jeweiligen wissenschaftlichen Fachs und der ausführenden Teilnehmer spezifische Besonderheiten aufweisen. Dennoch hat sich mit dem Kolloquiumgespräch ein relativ stabiler Gesprächstyp<sup>107</sup> etabliert, der wiederkehrende Gesprächsstrukturen erwartbar macht. Helmut Henne und Helmut Rehbock fassen Kolloquien übergeordnet als soziologisch relevanten, aber von ihnen noch nicht näher beschriebenen Gesprächsbereich auf (vgl. Henne/Rehbock 2001:24), dem besondere Gesprächstypen zuzuweisen sind. Dies ist der von mir einleitend skizzierten etymologischen Auffassung von Kolloquium als allgemeines wissenschaftliches Gespräch gleichzusetzen. Als „kommunikativ-pragmatische Veranschaulichung“ (ebd.:26) und Spezifizierung, d. h. als Gesprächstypen dieses Bereichs, unterscheide ich grundlegend den Typ des Kolloquiumgesprächs als *wissenschaftsöffentliche Vortragsreihe* vom Typ des Kolloquiumgesprächs als *abteilungsinternes Fachgespräch*. Letzterer weist die Subtypen *Forschungskolloquiumgespräch* und *Prüfungskolloquiumgespräch* auf. Beide unterscheiden sich im Grad der Öffentlichkeit und in dem Aspekt der Prüfungssituation, weisen darüber hinaus aber wiederkehrende Gemeinsamkeiten in anderen kommunikativ-pragmatischen Kategorien auf (vgl. Henne/Rehbock 2001:26f.): Es handelt sich um teilarrangierte, natürliche Gruppengespräche innerhalb der Institution Hochschule, deren Gesprächshandlungen primär diskursiv-wissenschaftlich und speziell themafixiert sind. Zwischen den Gesprächspartnern sind üblicherweise asymmetrische Gesprächsrollen-, Sozial-, und Wissensverhältnisse zu beobachten, die tendenziell von der institutionellen Rolle (Agent, Klient) und dem akademischen Grad (Student in Ausbildung, Hochschulabsolvent mit Master-/Magister-/Diplomtitel, Doktoren, Habilitierte) abhängig sind. Der erwartbare Gesprächsverlauf basiert auf einem Vortrag oder Referat desjenigen Teilnehmers, der sein Forschungsprojekt vorstellen möchte oder muss, und einer sich anschließenden Plenumsdiskussion, die in der Regel durch den einladenden Dozenten in der Rolle des Gesprächsleiters organisiert wird. Der Vortragende wird üblicherweise nicht unterbrochen bzw. vorkommende Unterbrechungen werden entsprechend vorbereitet und entschuldigt. Die Rolle des Gesprächsleiters kann phasenweise

---

<sup>107</sup> Ich halte es für möglich, das Kolloquiumgespräch auch als „kommunikative Gattung“ (vgl. Günthner 1995; Deppermann 2008:16) zu analysieren bzw. als Rahmung, welche bestimmte kommunikative Gattungen (dann als Kommunikationseinheiten, die unterhalb der Gesprächsebene liegen; vgl. Sager 2001:1465) begünstigen. Dieser Ansatz der Ethnographie bzw. ethnographisch geprägten Konversationsanalyse in Anlehnung an das Luckmannsche Konzept würde jedoch eine entsprechende theoretische Aufarbeitung erfordern und methodologische Zielvorgaben setzen, die hier nicht angestrebt werden. Stattdessen wird hier *Gesprächstyp* als allgemeiner, gesprächsanalytischer und disziplinneutraler Begriff verwendet, mit dem davon ausgegangen wird, dass Gespräche gemäß ausgewählter sprachlicher und außersprachlicher Kriterien klassifizieren lassen. Dabei orientiere ich mich vor allem an dem kommunikativ-pragmatischen Kategorieninventar nach Henne/Rehbock 2001; die mögliche Unvollständigkeit dieses Ansatzes in Kauf nehmend. Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Kategorieninventar siehe Brinker/Sager 2006:117f.

von anderen Gesprächsteilnehmern übernommen werden (vor allem durch den Vortragenden), es ist jedoch üblicherweise der einladende Dozent, der das Gespräch eröffnet und beendet. Vortrag und Plenumsdiskussion können bei einem hohen Vertrautheitsgrad und eher in Forschungs- denn in Prüfungskolloquien eng ineinandergreifen und sich phasenweise abwechseln; die grundlegende Struktur bleibt aber überwiegend erhalten und das Gespräch beginnt üblicherweise mit der Vorstellung eines Projektes durch einen der Teilnehmer. Je nach Kolloquium entwickeln sich auch natürlich-spontane und teilweise unterhaltende Sequenzen (*homileische Diskurse*; vgl. Ehlich/Rehbein 1980). Die Gesprächsdauer kann stark variieren. Üblich ist eine Orientierung an der Dauer einer regulären Lehrveranstaltung von 90 Minuten, extra geplante und unregelmäßig stattfindende Kolloquien sind prinzipiell „open-ended“.

Sofern abteilungsinterne Fachgespräche diese wieder erkennbare Gesprächsstruktur aufweisen, rechne ich sie dem Gesprächstyp Kolloquiumgespräch zu, auch wenn die Teilnehmer nicht diesen Ausdruck als Eigenbezeichnung verwenden. So findet sich im Korpus einerseits ein Gespräch einer als *Projektplenum* im Fach Kommunikationsdesign angekündigten Lehrveranstaltung (Gespräch G), andererseits ein inoffizielles, außerplanmäßiges *Projekttreffen* im Fach Mathematik, das dazu dient, die Arbeit zwischen zwei Forschungsgruppen eines größeren Forschungsprojektes zu koordinieren (Gespräch G).

Mit der Gesprächsstruktur des Kolloquiums verbunden sind erwartbare Gesprächshandlungen, die dem vorrangigen Zweck der Forschungspräsentation und -diskussion dienen. Bärbel Techtmeier umschreibt für derartige fachinterne mündliche Hochschulgespräche einen gültigen Grundkonsens: „Wir wollen, dass die Diskussion einen Zuwachs an Wissen, Einsichten etc. bringt.“ (Techtmeier 1997a:510) So sind entsprechend zweckdienliche Handlungen erwartbar wie Assertion und Frage (vgl. Ehlich 1993), Aufbau einer argumentativen Struktur (inklusive Paraphrasen, Einschätzungen, Schilderungen, Beispielgebungen usw.), Lob und Kritik, Vorschlag und Anweisung (wodurch dem Kolloquium auch eine beratende Funktion zukommt), und speziell das Fürsprechen (das Reden im Namen eines anderen in der 3. Person, vgl. die Makrostruktur in Gespräch B, Kap. 8.3). Missverstehen und Nichtverstehen sind ebenso erwartbar wie Konsens und gemeinsames Problemlösungshandeln. Je nach Gruppenkonstellation ist außerdem unterhaltendes, gruppenkonstituierendes Handeln in Form von gemeinsamen Scherzen, Lästern, Frotzeln, Spielen usw. beobachtbar. Für Prüfungskolloquien sind darüber hinaus allgemein die Bedingungen von Prüfungsgesprächen zu berücksichtigen (siehe z. B. Nolda 1990; Meer 1998). Durch sequenzielle Analysen kann herausgearbeitet werden, welche spezifischen Erwartbarkeiten sich für das jeweilige Gespräch aufbauen, welche Nichterwartbarkeiten eintreten und welche Folgen dies jeweils für das Gespräch hat.

Über die konkrete sprachliche Ausgestaltung dieser Handlungen in Hochschulkolloquien ist bislang wenig bekannt, z. B. über den Umfang und Art des Gebrauchs fachsprachlicher Mittel. Die Terminologie des jeweiligen Faches wird allen Kolloquiumteilnehmern zur Verfügung stehen, insofern sie alle eine fachlich-wissenschaftliche Ausbildung erhalten haben. Ob das Reden über Forschung bzw. das wissensexpandierende, mündliche Sprachhandeln allerdings vorwiegend wissenschaftssprachlich, fachwissenschaftlich, populärwissenschaftlich oder alltagssprachlich verläuft, bleibt empirisch nachzuzeichnen.<sup>108</sup> Aufgrund der Prüfungsanforderungen lassen

---

<sup>108</sup> In Anlehnung an Riesel/Schendels 1975 unterscheidet Michael Hoffmann zwischen *der akademischen Wissenschaftssprache*, der *populärwissenschaftlichen Wissenschaftssprache* und der *didaktischen Wissenschaftssprache*, letzterer bediene man sich vor allem in der Hochschullehre, „um Wissen lehr- und lernbar aufbereitet zu vermitteln“ (Hoffmann 2007:23). Wissenschaftssprache sei vornehmlich

Prüfungskolloquien ein erhöhtes Maß an allgemeiner Wissenschaftssprache und spezifischer Fachsprache erwarten. Je vertrauter der allgemeine Umgang einer Kolloquiumgruppe ist, desto eher werden auch informell-alltagssprachliche Formulierungen und unterhaltsame Praktiken akzeptiert. Es sind damit unterschiedliche Grade der Förmlichkeit anzunehmen, je in Abhängigkeit von weiteren Faktoren wie konkretem Anlass, dem sozialen Verhältnissen zwischen den Gesprächspartnern usw. Auch der Gebrauch und Zweck bildhafter Formulierungen (Metapherngebrauch, bildhafte Vergleiche, Praktiken des ‚vor Augen Führens‘<sup>109</sup>) in mündlicher Forschungskommunikation bedarf noch näherer Untersuchungen.

Über die gruppendynamischen Prozesse, die den Forschungs- und Prüfungskolloquien eigen sein mögen, können bislang ebenfalls nur tendenzielle Aussagen gemacht werden. Die nachfolgende Zusammenstellung stellt lediglich eine unvollständige Auswahl dar.

Bezüglich des gemeinsamen Erarbeitens von Problemlösungen unterscheiden sich Prüfungs- und Forschungskolloquien grundlegend: In Prüfungskolloquien hat der Vortragende gleichsam die Rolle des Prüflings, und haben die betreuenden Dozenten die Rolle der Prüfenden inne. Ein gemeinsames Arbeiten an Problemlösungen wird durch die Prüfungssituation erschwert, insofern der Vortragende sein Forschungsprojekt zu verteidigen hat und nur bedingt „Schwächen“, „Fehler“ oder „Probleme“ seiner Arbeit zugeben wird und voraussichtlich versucht wird, negative Kritik zu entkräften und zu widerlegen. Aus Dozentensicht ist vor allem der Einsatz von lobendem und kritisierendem Handeln heikel: Einerseits haben sie sich als kritische Prüfer zu behaupten und es ist ihre Aufgabe, kritische Prüfungsfragen zu stellen, andererseits haben sie die Grenze zu finden, damit in Gegenwart des Plenums ihre Kritik den zu Prüfenden nicht bedroht, bloßstellt oder gar verletzt. Auch übermäßiges Lob wird offensichtlich vermieden, solange Notenentscheidungen noch ausstehen. In den zwei ausgewählten Prüfungskolloquien des Korpus (das sind wie erwähnt die Gespräche D und E) wird auch dem Plenum die Möglichkeit erteilt, Fragen an die Prüflinge zu stellen. Diese beschränken sich allerdings ausschließlich auf inhaltliche Nachfragen. Signifikant ist, dass jeweils der Erst- und Zweitprüfer eine Koalition eingehen, indem sie Frage-Nachfrage-Verfahren einsetzen und damit implizit Kritik üben (vgl. Kap. 8.4). In Forschungskolloquien hingegen steht die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe im Vordergrund. Zwar kann es auch hier dazu kommen, dass sich der Vortragende gegenüber seinem ggf. anwesenden Betreuer und dem Plenum in einzelnen Fragen zu verteidigen hat, insgesamt ist jedoch der Gruppe daran gelegen, gemeinsam Antworten auf bestehende oder sich ergebende Fragen zu finden und Anregungen und Vorschläge für das weitere Forschungsvorgehen zu erarbeiten. Auch wenn es in Forschungskolloquien keinen unmittelbaren Prüfungsdruck und Wettbewerb seitens einer breiten Wissenschaftsöffentlichkeit gibt, sind in den vorliegenden Gesprächen gelegentlich Koalitionsbildungen, Kooperationen und Wettbewerbe (z. B. in Form von Rechthabereien) zu beobachten, die sich phasenweise bilden, auflösen und wieder neu konstituieren.

In Bezug auf die aktive Gesprächsteilnahme der Sprecher zeigen die Aufnahmen in den Hochschulkolloquien die Tendenz, dass selten mehr als drei oder vier Personen zeitgleich als Sprecher oder Hörer verbal aktiv an dem Gespräch teilnehmen, egal wie hoch die Anzahl der Gesprächsteilnehmer insgesamt ist. In der Soziologie wird dies als

---

schriftlich geprägt und weise Merkmale wie theoretische Abstraktheit, strenge Systematik oder Konkretetheit auf. Für Hoffmann ist sie fachgebietsübergreifend und grenze sich damit von den Fachsprachen der einzelnen Wissenschaften ab. Zudem umfasse der Begriff *Fachsprache* auch andere Kommunikationsbereiche wie z. B. jene der Berufe, Freizeitgruppen und andere Institutionen.

<sup>109</sup> Als eine Praktik des ‚vor Augen führens‘ kann das ‚Vormachen‘, ‚Ausprobieren‘ und ‚Nachahmen‘ von Lauten in Gespräch A gesehen werden (vgl. Kap. 6.3.1).

„Tendenz zur Monopolisierung“ beschrieben: „Der Anteil der Aktivität der nach ihrer Beteiligung ranghöchsten Mitglieder steigt mit zunehmender Gruppengröße an.“ (Schneider 1985:77f.) Beobachtungen von Bales 1970 legen nahe, dass dabei

„der Aktivste von allen anderen Gruppenmitgliedern am häufigsten angesprochen wird. Dabei wird er öfter angeredet als er sich selbst an einzelne Personen wendet. Er richtet sich eher an die gesamte Gruppe.“ (Schneider 1985:78)

Dies ist auch im vorliegenden Korpus belegbar: Sprecher des Plenums wenden sich im Hauptgespräch tendenziell zunächst an den Vortragenden oder an den Gesprächsleiter und diese wiederum richten ihre Beiträge immer auch an die gesamte Gruppe. Sind diese Rollen einmal übernommen, legen sie nahe, dass diese Sprecher am kontinuierlichsten aktiv am Gespräch beteiligt sind.

Insgesamt klinken sich phasenweise Sprecher und Hörer – auch Gesprächsleiter und Vortragender – in das Gespräch ein und wieder aus, so dass die Sprecherkonstellation nie für den gesamten Gesprächsverlauf gleichbleibend besetzt ist, sondern immer wieder neu zusammengefügt wird. Gesprächsteilnehmer, die aktuell nicht aktiv am Gespräch beteiligt sind, verhalten sich währenddessen hörerrollenneutral (Rehbock 1981), d. h. sie unterstützen das Gespräch nicht aktiv, boykottieren es aber auch nicht. Auch dieses Verhalten prägt die Gesprächssituation: Selbst in Phasen, in denen sich die Gesprächsbeteiligung einer Gruppe auf nur zwei Sprecherrollen reduziert, wird allein die Anwesenheit der übrigen Teilnehmer Einfluss auf das Sprachhandeln des einzelnen Sprechers haben, da das Gruppengespräch nicht nur ein Sprechen zu anderen, sondern auch vor anderen darstellt (anders etwa als in einem Zweiergespräch ohne weitere Anwesende).

Schließlich sind – wie in Gruppengesprächen allgemein – auch in Kolloquiumgesprächen (und hier insbesondere in den Forschungskolloquien) Handlungen zur Konstituierung des Gemeinschaftsgefühls, der Gruppenidentität, Kohäsion usw. zu beobachten. Vor allem dem gemeinsamen Scherzen und gelegentlich auch dem Spielen (z. B. in Form von Sprachspielen, vgl. Kap. 6.3.1) kommen dabei wichtige Funktionen zu. Scherzaktivitäten und pointiertes Sprachhandeln können zum einen der Gesprächsstrukturierung dienen und beispielsweise den Abschluss einer Diskussion oder des gesamten Gesprächs vorbereiten. Zum anderen verständigt man sich durch Scherzaktivitäten wie das *Sich-Mokieren* (vgl. Christmann 1996) und das *Lästern* über abwesende Objekte und Personen, allgemeine Gesellschaftszusammenhänge und Institutionen über die gruppenintern geteilten Normen und Werte. Scherzaktivitäten über anwesende Personen wie die *Frotzeleien* (vgl. Günthner 1996), denen immer auch ein Moment der Konfrontation und implizierten Kritik zukommt, sind in den vorliegenden Kolloquiumgesprächen hingegen die seltene Ausnahme. Ein wesentlicher Grund dafür könnte die allgemein eher formelle, institutionsbedingte Beziehung der Sprecher untereinander sein: Man versucht, einander nicht zu nahe zu treten. Analysen Susanne Günthners legen nahe, dass Frotzeleien eher in sozialen Beziehungen vorkommen, „die relativ intim und gefestigt“ (Günthner 1996:100) sind, etwa unter Familienmitgliedern oder Freunden. Eher möglich sind selbstgerichtete Scherze (Nora [Gespräch F]: *Ich bin glaub ich die Spezialistin für Plotten! he he gewo(h)or(h)n.*) oder Scherze, die auf die gesamte Gruppe abzielen (Doz. Peter M. [Gespräch A]: *Also das nehm ich dir nicht ab. Wir sind schon verrückt.*). Beobachtungen des Korpus deuten an, dass Scherzkommunikation primär in Forschungskolloquien eine wichtige Rolle zukommt. Scherzaktivitäten in Prüfungskolloquien bedürfen weiterer Untersuchungen und sind im vorliegenden Korpus nicht belegt.

Entscheidend für Sprachhandlungen der Gruppenkonstitution allgemein ist, wie die Sprecher einer Gruppe sprachlich auf die gesamte Gruppe oder einzelne Fraktionen und Koalitionen Bezug nehmen. So kann es von unterschiedlicher Wirkung sein, in welcher Form personaldeiktische Ausdrücke verwendet werden – z. B. ob die Gruppe oder einzelne Sprecher direkt oder gar nicht angesprochen werden, ob das Personalpronomen *wir* adressateninklusiv oder -exklusiv verwendet wird usw.

Für das Wir-Gefühl in einem Kolloquium ist aber auch die räumliche Umgebung nicht zu unterschätzen: Sprecherwechsel und direkte Ansprachen werden durch eine Gesprächsrunde um einen Tisch herum oder durch kreisförmige Tischanordnungen erleichtert. Das Ausschenken von Getränken (Gespräche A, B, G) führt zu entsprechenden empraktischen Sprachhandlungen und fördert die Geselligkeit zusätzlich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Kolloquiumgespräch als institutionell verfestigter, hochschulspezifischer Gesprächstyp zum Zweck der Wissensexpansion und der Wissensvermittlung an den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Gesprächsteilnehmer gesprächstypspezifische Erwartbarkeiten über das im konkreten einzelnen Gespräch vorkommende Handeln nahelegt. Diese Erwartbarkeiten werden für die hier angestrebte Untersuchung genutzt, um ein Korpus an gesprächsorganisatorisch miteinander vergleichbaren Gesprächen zu erstellen, d. h. konkret an Gesprächen, die als teilarrangierte Gruppengespräche mit ähnlichen erwartbaren Rollenverteilungen, Gesprächsphasen und Aufgabenstellungen organisiert sind. Um Erwartbarkeiten für das jeweils einzelne Gespräch des Korpus formulieren zu können, müssen weitere Informationen berücksichtigt werden. Relevant sind u. a. Informationen über die einzelnen Sprecher (z. B. bezüglich ihrer Sprachbiographie, dem Bekanntheitsgrad und Vertrautheitsgrad der Sprecher untereinander), über den Gesprächssubtyp (Prüfungs- oder Forschungskolloquium), den konkreten thematischen Anlass (z. B. Übungsvortrag, Konzeptvorstellung, Lösung eines konkreten Problems), das Fach (Künste, Naturwissenschaft, Geistes- und Sozialwissenschaft) bis hin zu spezifischen Besonderheiten des jeweiligen Gesprächs (z. B. ob vorausgegangene Ereignisse zu Zeitschwierigkeiten führten oder ob die Tageszeit oder Besonderheiten des Ortes das Gespräch beeinflussen).

In der deutschsprachigen Gesprächsforschung haben Kolloquien bislang so gut wie keine Aufmerksamkeit erfahren. Angesichts ihrer institutionellen Etablierung und Tradition und ihrer herausragenden Besonderheit als Gesprächstyp zwischen Lehre und Forschung verwundert dies; ermöglichen sie doch einerseits Einblicke in die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und andererseits in die mündlich organisierte Forschungspraxis an deutschen Hochschulen. Thematisiert werden Kolloquien gelegentlich in Aufsätzen, explizite Monographien oder Sammelbände liegen nicht vor. Nennen lässt sich zum einen Klaus Munsbergs kurze, aber systematische Einzelfallbeschreibung eines Kolloquiums im Fach Chemie (Munsberg 1989). Munsberg entwirft nach eigenen Angaben ein „Textprofil“ und beschreibt die Kommunikationssituation des Kolloquiums als Fachtext mündlicher Fachkommunikation. Das Gespräch stellt ein an Studenten gerichtetes Prüfungskolloquium dar. Munsberg führt die Untersuchung von Kolloquiumgesprächen fort, allerdings stets als Beispiel einer Kommunikationsform der mündlichen Fachkommunikation (Munsberg 1994). Das Korpus seiner 1994 erschienenen Publikation umfasst 13 Gespräche unterschiedlicher Fachkommunikationen im Bereich Chemie. Drei Gespräche werden als Kolloquiumgespräche beschrieben, eines davon ausführlich als *Prüfung* diskutiert und Kolloquiumgespräche als *Prüfungsgespräch* typologisiert (vgl. Munsberg 1994:Kap. 4.3, insb. S. 146). Neben Munsberg untersuchen zum anderen Armin Koerfer und Jürgen Zeck „themen- und personenorientierte Interaktion“ am Beispiel einer „Seminardiskussion“ (Koerfer/Zeck 1983), die

von Ihnen an späterer Stelle als *Colloquium* für fortgeschrittene Studierende vorgestellt wird. Eine nähere Differenzierung zwischen Hochschulseminar und Kolloquium erfolgt leider nicht. Im Fokus der Untersuchung steht eine längere Phase der Themenaushandlung und -fixierung zu Beginn einer herangezogenen Sitzung, in der sich die Rollenverteilungen als flexibel erweisen. Die dünne Forschungslage zu Prüfungskolloquien mag teilweise dadurch bedingt sein, dass es sowohl für Prüfer als auch für Prüflinge eine Hürde bedeutet, teilnehmende Beobachtungen und Sprachaufzeichnungen in Prüfungssituationen zuzulassen. Dagegen spricht, dass mündliche Prüfungen allgemein relativ gut untersucht sind. Ein Feldzugang ist also prinzipiell möglich. Allerdings erfasst auch das vorliegende Korpus lediglich zwei an Studenten gerichtete Prüfungskolloquien, die als Lehrveranstaltung geführt werden. Der Zugang zu einmaligen Prüfungskolloquien zum Abschluss von Prüfungsverfahren höherer akademischer Grade wie der Promotion oder Habilitation dürfte sich als weitaus schwieriger erweisen. Dass Forschungskolloquien bislang nicht untersucht sind, ist kaum erklärbar. Sie sind an vielen Hochschulen eine zentrale Kommunikationsform in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hier bietet sich ein bislang kaum erschlossenes Untersuchungsfeld in Hinblick auf Gruppenkommunikation, institutionelle Hochschulkommunikation und vor allem auf die Ausübung mündlich organisierter Forschungspraxis. In Hinblick auf die Europäisierung bzw. Internationalisierung von Studiengängen und Hochschulen stellt sich darüber hinaus die Frage, ob und in welcher Form Kolloquiumgespräche, wie sie hier beschrieben wurden, auch in Hochschulsystemen anderer Länder institutionalisiert sind oder ob sie einen Gesprächstyp darstellen, der in der hier beschriebenen Form spezifisch für das deutsche Hochschulsystem ist. Für die hier durchgeführte Untersuchung bilden Hochschulkolloquien den Rahmen, in dem speziell die Ausübung von und der Umgang mit mehrsprachigem Handeln der Sprecher erfasst werden soll. Dieses Vorhaben wirft die Frage auf, was über den allgemeinen Status mehrsprachiger Praxis in der Institution Hochschule bekannt ist. Dieser Frage ist das nachfolgende Kapitel gewidmet.

### 3.3 Mehrsprachige Praxis in der Hochschule

Die Wissenschaft gilt seit jeher als Gesellschaftsbereich, in dem ein hohes Maß an Mehrsprachigkeit erwartbar ist. Nur wer andere Sprachen versteht, kann sich auch das Wissen aneignen, das in anderen Sprachen übermittelt wird.

Allerdings erwies sich auch Einsprachigkeit in der Wissenschaft periodenweise als ein sehr erfolgreiches Prinzip: Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse in übersetzter Form vorliegen, ist die Beschäftigung mit der Quellsprache im besten Falle fakultativ. In der antiken Wissenswelt dominierten erfolgreich nur wenige Wissenschaftssprachen – Griechisch, Latein, Arabisch – erst nachmittelalterliche Gesellschaften führten die sog. ‚Vulgärsprachen‘ Europas in den Wissenschaftsdiskurs ein (vgl. Ehlich 2006:19f.). Für Konrad Ehlich kann erst im 19. Jahrhundert von einer „Phase der entwickelten wissenschaftlichen Mehrsprachigkeit“ (Ehlich 2006:21) ausgegangen werden, die einerseits auf individueller Mehrsprachigkeit der Forschenden und andererseits auf einer breiten Übersetzungstätigkeit beruhte. Die Vielfalt der Wissenschaftssprachen variiert jedoch in den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen und Textsorten. In der mündlichen Hochschullehre dominiert bis heute die jeweilige nationale Amtssprache (vgl. Ammon 1996:423).

Im 20. Jahrhundert ist entgegen der errungenen Vielfalt der Trend zu beobachten, das Englische als dominante europäische Wissenschaftssprache zu etablieren. In den 1920er

Jahren waren Französisch und Deutsch in ihrer Verbreitung noch ebenbürtige Wissenschaftssprachen (vgl. Ammon 1996:424), seit den 1930er Jahren hebt sich das Englische, nicht zuletzt durch weltpolitische, wirtschaftliche und kulturelle Einflüsse, deutlich als ‚globale‘ Wissenschaftssprache ab.<sup>110</sup> Dieser „Umstieg auf das Englische“ (Ammon 1996:425) wird unter deutschen Sprachforschern durchaus kritisch gesehen: er geschehe lediglich unter dem Deckmantel der Internationalisierung, widerspreche der von der EU Sprachenpolitik geforderten Mehrsprachigkeit und führe zur „Verarmung der Wissenschaftskulturen“ (Ehlich/Redder 2008b:13).

Bei all dieser Kritik erscheint es mir bedeutsam, fallanalytisch und mikroanalytisch zu betrachten, wie Forschungsalltag in Hochschulen tatsächlich sprachlich organisiert ist und verläuft. Welche Sprachen werden im Hochschulalltag tatsächlich gesprochen? In welchen Gesprächsbereichen und zu welchem Zweck wird Englisch als Lingua franca verwendet? Einigt man sich auf eine Sprache (z. B. Deutsch) oder spricht jeder die eigene Sprache, welche seine Gesprächspartner rezeptiv verstehen (müssen)? Wird übersetzt, geswicht und gemixt? Die hier unternommene Untersuchung soll als ein Beitrag zur empirisch fundierten Beschreibung der tatsächlich ausgeübten mehrsprachigen Praxis an deutschen Hochschulen verstanden werden.

Der internationale Austausch und damit auch der Kontakt zu Studierenden und Wissenschaftlern mit anderer Erstsprache wird an deutschen Hochschulen in Form von internationalen Kooperationen, Forschungsprojekten, Studiengängen, Programmen zur Studenten-, Promotions- und Dozentenmobilität und entsprechende lokale Einrichtungen der Hochschule (v. a. durch Akademische Auslandsämter bzw. International Offices und Sprachenzentren) institutionell gefördert. Die damit intendierte Mobilität stellt eine Form sogenannter *Elitenmigration* (vgl. Erfurt/Amelina 2008) von hochqualifizierten Lernenden, Lehrenden und Forschenden dar.

Die mobilen Studenten, Dozenten und Forscher werden an ihrer Gastuniversität mit anderen Sprachen konfrontiert, die mitunter nicht ihre Erstsprache darstellen. Implizit oder explizit (z. B. in Form von Sprachprüfungen, vgl. Kap. 1.2) wird an sie seitens ihrer Gastgeber die Erwartung gerichtet, mehrsprachig handeln zu können. Für internationale Studierende und Dozenten an deutschen Hochschulen heißt das in der Regel, dass grundlegende Kenntnisse in den üblichen Verständigungssprachen (vor allem Deutsch, aber auch Englisch) vorausgesetzt, wenn auch nicht immer verpflichtend auferlegt werden. Umgekehrt werden auch die aus dem Ausland kommenden Studenten, Dozenten und Forscher erwarten können, an ihrer Gastuniversität auf mehrsprachig erfahrene Gesprächspartner zu treffen – sei es, weil es sich bei ihren Gesprächspartnern ebenfalls um mobile Hochschulteilnehmer handelt, oder weil sie voraussetzen können, dass Studierende und Dozenten, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, während ihrer Ausbildung mindestens eine weitere Sprache (kennen-)gelernt haben. In der Hochschulkommunikation zwischen deutschen und internationalen Hochschulteilnehmern entstehen dadurch *reziproke Erwartungserwartungen* (Gloy in Anlehnung an Luhmann; vgl. u. a. Gloy 1974; Gloy 1975; Gloy 1998), denn die Sprecher richten nicht nur selbst Erwartungen an ihre Gesprächspartner, sondern können auch erwarten, dass diese ebenfalls Erwartungen an sie stellen. Es ist anzunehmen, dass

---

<sup>110</sup> Um zu betonen, dass es sich dabei häufig um eine vereinfachte Verständigungssprache Englisch handelt, die für die Wissenschaftler selten die Erstsprache, sondern eine gesteuert erworbene Fremdsprache darstellt, hat Jürgen Trabant den Begriff – durchaus augenzwinkernd – *Globalesisch* vorgeschlagen (Trabant 2005). Er soll darauf aufmerksam machen, welcher Status dem Englischen als globale Sprache – für Trabant speziell als Sprache der EU und Europas – zukommt oder abhandelt. Das *Globalesisch* ist eben nicht irgendjemandes Muttersprache, sondern global anzustrebende Pauschalsprache für alle.

diese Erwartungen zunächst kognitiv sind. Sie betreffen das erwartete Handeln der anderen, welches bei einer Nichterfüllung aber nicht eingefordert werden kann, sondern vor allem das Gefühl auslöst, selbst falsche Erwartungen gehabt zu haben, die zu revidieren sind (vgl. Gloy 1974:110; vgl. Gloy 1975:53). Die Erwartung, dass man das Gespräch mit ausländischen Gaststudenten ausschließlich auf Deutsch führen kann, kann beispielsweise revidiert werden, wenn es zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Eine mögliche Konsequenz könnte ein Sprachwechsel ins Englische sein, was mit neuen Erwartungen verknüpft ist. Bis zu einem gewissen Grad können darüber hinaus auch normative, d. h. verpflichtende Erwartungen in der mehrsprachigen Praxis an deutschen Hochschulen angenommen werden, vorgegeben z. B. in Form von Prüfungsordnungen, welche bestimmte Kenntnisse in (mehr als) einer Sprache vorschreiben. Für die Zulassung zu einem Studium einer nicht-muttersprachlichen Philologie werden beispielsweise bestimmte, festgelegte Kenntnisse in der Zweitsprache vorausgesetzt (nachzuweisen in Form von anerkannten Sprachzertifikaten). Auch internationale Studiengänge sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Sie werden in bestimmten Verständigungssprachen geregelt, die nicht für alle Beteiligten die Erstsprache darstellen müssen. Darüber hinaus können Prüfungsordnungen generell für jeden grundständigen Studiengang an einer deutschen Hochschule die Abfassung von Abschlussprüfungen in deutscher Sprache verlangen, was für ausländische Studierende bedeutet, die deutsche Sprache als „fremde Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993) erlernen zu müssen. Diese normativen Erwartungen behalten auch dann ihre Gültigkeit, wenn das Handeln des Einzelnen sie nicht erfüllt (vgl. Gloy 1974:112; vgl. Gloy 1975:53). Damit ist zunächst lediglich eine typologische Unterscheidung getroffen. In der Überprüfung und Beschreibung des faktischen mehrsprachigen Handelns kann mitunter nicht eindeutig entschieden werden, ob es auf kognitiven oder normativen Erwartungen und Erwartungserwartungen beruht (vgl. Gloy 1974:113f.).

Zusammenfassend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass mehrsprachige Praxis an deutschen Hochschulen einerseits juristisch verankert und ihre Förderung in entsprechenden Einrichtungen vergegenständlicht ist, und sie andererseits durch das alltägliche Handeln der Agenten und Klienten der Hochschule selbst institutionalisiert wird, indem diese Mehrsprachigkeit praktizieren. Mehrsprachige Praxis wird dabei aber nur bis zu einem gewissen Grad in Form normativer Erwartungen gesetzt. Ihr Vorkommen kann auf der Grundlage von reziproken Erwartungserwartungen als *Erwartbarkeit* (vgl. Kap. 4.3) formuliert werden.

Diese allgemeine Erwartbarkeit mehrsprachiger Praxis lässt sich für einzelne Gesprächstypen der Institution konkretisieren. In den hier fokussierten Kolloquiumgesprächen an norddeutschen Hochschulen agieren erwachsene Sprecher, die mindestens in mehr als einer Sprache erfahren bzw. die mehrsprachig sind. Es handelt sich um hochqualifizierte Lernende, Lehrende und Forschende, die wissenschaftliche Fachgespräche über aktuelle oder zukünftige Forschungsprojekte führen. In jenen Kolloquiumgesprächen, in denen mobile Studenten, Dozenten und Forscher ausländischer Hochschulen mit deutschen Kollegen ins Gespräch kommen, ist die Ausübung mehrsprachiger Praxis in grundlegend zwei Szenarien erwartbar: Entweder wird nur eine einzige Verständigungssprache verwendet (die für einen Teil der Sprecher nicht die Erstsprache ist, z. B. Deutsch oder Englisch) oder es werden zwei oder mehr Sprachen miteinander verschränkt, d. h. alternierend verwendet, entlehnt, gewischt und gemixt. Natürlich sind Zwischenformen oder auch Variationen denkbar: Lingua-franca-Phasen können sich mit Phasen gehäufte Sprachverschränkungen abwechseln, nur Sprecher mit den gleichen Sprachen werden sich am Gespräch beteiligen (und Sprecher, welche die Sprachen nicht sprechen, werden schweigen), es kann zu dolmetschendem Handeln

und Phasen rezeptiver Mehrsprachigkeit kommen usw. All diese Formen lassen sich jedoch grundlegend auf die zwei polaren Prinzipien zurückführen: Lingua-franca-Kommunikation oder Sprachverschränkungen.

In welchem Ausmaß die erwartbaren Formen mehrsprachiger Praxis tatsächlich ausgeübt werden, hängt von weiteren Faktoren ab, z. B. davon, ob es sich um ein Prüfungskolloquium mit vorgegebener Prüfungssprache handelt oder um ein Forschungskolloquium mit internationaler Besetzung, ob das Fach gegenüber mehreren Sprachen aufgeschlossen ist (z. B. in Form von Fachsprachen oder im Falle einer mehrere Einzelsprachen erforschenden Philologie), ob die Sprecher untereinander gut bekannt sind und voraussetzen können, dass die Gesprächspartner ihre zweite Sprache verstehen usw. Auch die Hierarchie akademischer Grade dürfte Einfluss haben: Werden Sprachwechsel oder andere Sprachverschränkungen durch die Professoren und Doktoren initiiert, dürfte dies für Studierende und Doktoranden die implizite Erlaubnis darstellen, ebenfalls sprachverschränkend zu handeln. Umgekehrt ist denkbar, dass von Studierenden und Doktoranden initiierte Sprachverschränkungen von ranghöheren Sprechern nicht akzeptiert und damit für den weiteren Gesprächsverlauf unterbunden werden.

Ob und inwiefern der tatsächlich ausgeübten Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Gesprächen Relevanz zukommt, die mehrsprachigen Sprecher in der Institution Hochschule also *mehrsprachige Gespräche* im hier definierten Sinn führen, muss empirisch nachvollzogen werden. Die jeweilige Art der Relevanz mehrsprachiger Praxis kann nur durch qualitativ-sequenzielle Analysen bestimmt werden. Erst auf dieser Grundlage können Aussagen über die gegebene oder nicht gegebene Zweckdienlichkeit mehrsprachiger Praxis in der Hochschulkommunikation gemacht werden.

#### **4. Die Analysen: Qualitative Gesprächsforschung auf der Grundlage von Erwartbarkeiten**

Ziel der Untersuchung ist es, Formen der Ausübung von Mehrsprachigkeit und den sprachlichen Umgang mit diesen im interaktiven Vollzug des Gesprächs zu beschreiben. Dafür wird die vorgeschlagene Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* herangezogen, die es erlaubt, mehrsprachige Praxis als für das Gespräch *relevant* bzw. *nicht relevant gemacht* zu bestimmen (vgl. Kap. 2). Das Gespräch, nicht der einzelne mehrsprachige Sprecher, wird dabei in den Fokus gerückt, um mehrsprachiges Handeln potenziell sowohl individuell, als auch gruppendynamisch und gesellschaftlich-institutionell nachvollziehen zu können.

Das Gespräch ist denn auch immer Bezugsgröße, um das mehrsprachige Handeln bzw. die Bezugnahmen auf diese in ihren Konsequenzen beurteilen zu können. Dahinter steht die Annahme, dass ein und dieselbe mehrsprachige Praktik (z. B. ein Hilfsappell, Code-Switching oder ein metasprachlicher Sprachvergleich) in unterschiedlichen Gesprächen unterschiedliche Folgen im Umgang mit dieser Praktik evozieren kann bzw. dass ähnliche Folgen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können, sondern vielmehr empirisch nachzuweisen sind. Die Analysen erfolgen daher stets sequenziell-prozedural unter Berücksichtigung der jeweiligen Gesprächsteilphasen, der jeweiligen Sprecherkonstellation und jeweiligen institutionellen Einbettung. Unter *Folgen* verstehe ich die ‚aus der mehrsprachigen Praxis und dem Umgang mit dieser resultierenden Auswirkungen auf Handlungsebene‘, d. h. allgemein das die Mehrsprachigkeit explizit oder implizit befürwortende, kritisierende oder vereitelnde Handeln, aber auch das Nutzbarmachen mehrsprachiger Praxis für bestimmte Zwecke (z. B. zum Scherzen, Spielen, Sprachen-

lernen) oder das auf die Gesprächsrollen und das soziale Verhältnis der Sprecher wirkende Handeln.

In der Untersuchung geht es damit nicht um die auf Hypothesen und Variablen gestützte quantitative Überprüfung von Erkenntnissen in statistischen Zusammenhängen, sondern um die qualitative Entdeckung (vgl. Brüsemeier 2008: 19f.) neuer Erkenntnisse (*Theorieaussagen* nach Brüsemeier 2008: 19); konkret um Entdeckungen bezüglich des ‚Wie‘ der Ausübung von Mehrsprachigkeit im tatsächlichen Vollzug des Gesprächs. Dazu ist bereits ein Korpus von wenigen Gesprächen dienlich. Selbstverständlich müssen die Aussagereichweiten bei der Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse entsprechend berücksichtigt werden. Dennoch wird hier versucht, mit dem Korpus auch eine gewisse Variationsbandbreite mehrsprachiger Praxis abzudecken.

In diesem Kapitel werden die methodischen Verfahren der nachfolgenden Untersuchung vorgestellt. Skizziert werden zunächst allgemein die gesprächsanalytischen Methoden, ehe speziell auf das Verfahren der Auswertung des Datenmaterials eingegangen wird, welche auf der Grundannahme beruht, dass auf Makro- und Mikroebene für jedes Gespräch bestimmte Erwartbarkeiten formuliert werden können. Daraus leiten sich die Fragestellungen ab, die in den einzelnen Analysen an das Gesprächskorpus herangetragen werden. Die Konkretisierung der Untersuchungsziele und eine Reflexion über die Reichweite der Ergebnisse schließen das Kapitel ab.

#### 4.1 Das Untersuchungsverfahren

Das Untersuchungsdesign sieht die Analyse von authentischen Gesprächsdaten mehrsprachiger Praxis vor, die ich selbst erhebe und anhand von Fallbeispielen auswerte. Die Untersuchung ist als qualitative Gesprächsanalyse zu verstehen. Dabei greife ich zurück auf gesprächsanalytische Erkenntnisse und Methoden, die seit den Anfängen der Gesprochenen-Sprache-Forschung etabliert wurden. Ich spreche bewusst von *gesprächsanalytischen* Methoden, da hier keine explizite Zuordnung oder Beschränkung auf einzelne Diskurs-, Konversations- oder Dialog-Forschungsrichtungen vorgenommen werden soll. Die Bandbreite sprachwissenschaftlicher Forschung zur Ausübung von Mehrsprachigkeit, die potenziell für die vorliegende Untersuchung relevant ist, wurde in Kap. 1 dargestellt. Aus dem deutschsprachigen Raum sind dabei vor allem konversationsanalytische und funktionalpragmatische Ansätze zu berücksichtigen, ohne sich jedoch vollständig ihrer Theorie und Methodologie zu bedienen. Statt sich unter der Voraussetzung einer bestimmten Methodologie einem Untersuchungsgegenstand zu nähern, bestimmt im Rahmen dieser Arbeit der gesprächsanalytische Gegenstand, die Ausübung von Mehrsprachigkeit im (mehrsprachigen) Gespräch, den analytischen Umgang mit dem Sprachmaterial. Allgemein etablierte Vorgehensweisen der Gesprächsanalyse müssen entsprechend der Fragestellungen angepasst werden.

Für die Untersuchung steht ein Korpus aus insgesamt 17 erhobenen Audioaufnahmen zur Verfügung (vgl. Kap. 4.). Da es nicht Ziel ist, ein isoliertes linguistisches Phänomen innerhalb eines Korpus zu quantifizieren, sondern im Gegenteil offen für das Korpus, das einzelne Gespräch und die darin vorkommenden Prozesse zu sein, ist eine vollständige Transkription der ausgewählten dokumentierten Gespräche unumgänglich (insgesamt sind dies sieben Gespräche). Die Transkription erfolgt in Anlehnung an die halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT, vgl. Ehlich/Rehbein 1976) in Partiturschreibweise. Die Partitur hat sich als am besten geeignet erwiesen, die Wechselrede innerhalb der Gruppengespräche, welche phasenweise bis zu acht unterschiedliche Sprecher, wechselnde Sprecherkonstellationen und Simultansprechen umfassen, struk-

turiert und dem Leser verständlich darzustellen. Die erstellte Rohtranskription wird passagenweise je nach Untersuchungsschwerpunkt verfeinert; berücksichtigend, dass jede Transkription bereits ein interpretierender, weil strukturierender Prozess ist.<sup>111</sup> Diese Transkriptionen bilden zusammen mit den Audioaufnahmen das primäre Datenmaterial der Untersuchung. Zusätzliche Quellen – Gedächtnisprotokolle; Fragebögen, die von Gesprächsteilnehmern ausgefüllt wurden; Texte, die in den Gesprächen diskutiert wurden – werden ergänzend herangezogen, um Auskünfte über die Sprachbiographien der Sprecher zu erhalten und inhaltliche Details der Gespräche zu klären. Sie bilden jedoch keine systematischen Primärdaten für die Analysen.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als pragmalinguistisch, insofern sie das mehrsprachige Handeln und das Handeln im Umgang mit mehrsprachiger Praxis fokussiert. In einem zweiten Schritt der Materialaufbereitung erfolgt daher eine vorläufige Illokutionsanalyse, die es ermöglicht, den Handlungsverlauf der Gespräche nachzuvollziehen. Entscheidungen über einzelne Illokutionen werden in den Detailanalysen überprüft und ggf. revidiert.

In einem weiteren Schritt werden die Formen mehrsprachiger Praxis jedes Gesprächs tabellarisch erfasst. Dies umfasst sowohl fremdsprachiges Handeln (d. h. aus Sicht der Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher das Handeln in Deutscher Sprache sowie Bezugnahmen auf andere Sprachen aus Perspektive der dominanten Verständigungssprache Deutsch), sprachverschränkendes Handeln (Code-Switching, Entlehnungen, Transferprozesse etc.) sowie fremdsprachliches Handeln (metasprachliches Handeln in Bezug auf andere Sprachen).

Da die Untersuchung der ausgeübten mehrsprachigen Praxis zum einen prüfen soll, ob ein *mehrsprachiges Gespräch* im definierten Sinne vorliegt und zum anderen, inwiefern und in welcher Art mehrsprachige Praxis im jeweiligen Gespräch Relevanz zukommt, muss die eigentliche Analyse sequenziell oder prozedural (vgl. Brinker/Sager 2006: 19) erfolgen, d. h. das mehrsprachige Handeln bzw. die Bezugnahmen darauf werden im sukzessiven Prozess des Gesprächsschritts, der Sequenzen und der Gesprächs(teil)phase unter Berücksichtigung der Interaktionen zwischen den Gesprächsteilnehmern beschrieben und erklärt. Ein solches Vorgehen, das die Sequenzialität von Gesprächen, die sukzessive Dynamik von „Anrede und Erwiderung“ (Henne/Rehbock 2001: 7), berücksichtigt, hat sich in der qualitativen Erforschung von Gesprächen inzwischen etabliert und bewährt.<sup>112</sup> Rein quantitative Verfahren können zwar Auskunft über Häufigkeiten und Gewichtungen mehrsprachiger Praktiken geben, nicht jedoch darüber, welche Art der Relevanz ihnen im Gespräch zukommt und mit welchen Handlungen die Sprecher mehrsprachige Praxis *relevant machen*. Insofern das mehrsprachige Gespräch als qualitative Kategorie verstanden wird, muss sie zunächst grundlegend mit qualitativen Methoden untersucht und beschrieben werden.

Entsprechend der bisher erläuterten Überlegungen zum Untersuchungsgegenstand gilt es dabei in einem ersten Schritt, mehrsprachige Praxis und vorkommende Bezugnahmen auf diese herauszuarbeiten, um dann aufzuzeigen, welcher Art die Relevanz ist, die dem

---

<sup>111</sup> „Er [der Transkriptionstyp, K.W.] ist halbinterpretativ, weil der Transkribent einerseits in der Gliederung und Kommentierung auf der Grundlage seiner reflektiert eingesetzten Alltagskenntnisse von Sprache eine Strukturierung des sprachlichen Materials vornimmt; weil er aber andererseits keine darüberhinausgehenden Interpretationsraster über das Material legt.“ (Ehlich/Rehbein 1976: 23).

<sup>112</sup> Entsprechend finden Angaben zur Durchführung prozeduraler Analysen inzwischen Berücksichtigung in Einführungswerken zur Gesprächsanalyse. Brinker/Sager schlagen *interaktive Verfahren* vor (vgl. Brinker/Sager 2006 Kap. 5), stellen Grundannahmen über sprachliche Reflexivität, Indexikalität und Sinnkonstituierung vor und skizzieren die Verfahren der Sprecher im Gespräch. Auch Deppermann 2008 schlägt detaillierte Analysegesichtspunkte vor, die grundlegend dem *Sequenzialitätsprinzip* folgen (vgl. Deppermann 2008 Kap. 6.2).

mehrsprachigen Handeln im einzelnen Gespräch insgesamt oder im Zuge von Teilphasen oder wiederkehrenden Gesprächshandlungen zukommt.

#### **4.2 Entscheidung für die Analyse authentischer, natürlich-spontaner bzw. teilarrangierter Gruppengespräche**

Die Ausübung von Mehrsprachigkeit soll als tatsächliches Vorkommen so unmittelbar wie möglich erfasst werden. Qualitative Interviews, mit deren Hilfe beispielsweise „Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen“ (Reinders 2005: 97) über die Ausübung von Mehrsprachigkeit erhoben werden können, kommen damit methodisch nicht in Betracht. Auch ein stark arrangiertes Setting oder ein kontrollierter Versuchsaufbau werden methodisch ausgeschlossen. Diese eignen sich, um beispielsweise zu überprüfen, welche Formen mehrsprachiger Praxis unter bestimmten Bedingungen und Aufgabenstellungen angewendet oder nicht angewendet werden, sie erschweren allerdings die Übertragung der Erkenntnisse auf natürliche, unarrangierte Kommunikationszusammenhänge. Die Entscheidung fällt damit auf die Erhebung und Auswertung von mehrsprachiger Praxis in Gesprächen, die spontan-natürliches Handeln zulassen. Der Anspruch eines unmittelbaren Zugangs kann durch gesprächsanalytische Methoden selbstverständlich immer nur bedingt erreicht werden: Die teilnehmende Beobachtung muss in Gedächtnisprotokolle überführt werden. Erkenntnisse der Beobachtung sind entsprechend nur über diese konservierbar. Die Konservierung der Gespräche durch Audio- und/oder Video-Aufzeichnungen ist ein Gewinn und unabdingbar für gesprächsanalytisches Arbeiten, doch auch sie gibt letztlich immer nur einen begrenzten Ausschnitt des komplexen tatsächlichen Gesprächsgeschehens wieder. Und die Aufbereitung der Gesprächsdaten in Form von Transkriptionen ist immer bereits ein interpretierendes Handeln durch den Transkribierenden. Dennoch ermöglichen es diese Verfahren, dem authentischen mehrsprachigen Handeln in einem Gespräch so nahe wie möglich zu kommen.

Für die Korpuserstellung galt es Gespräche zu finden, die zum einen bestimmte erwartbare, sich wiederholende und regelhafte Strukturen aufweisen, um sie untereinander vergleichen zu können, und zum anderen genug Raum für spontan-natürliche Gesprächssequenzen bieten. Darüber hinaus traf ich die Entscheidung, mich auf erwachsene Sprecher und auf Gruppengespräche (d. h. Gespräche mit mehr als zwei teilnehmenden Personen) zu konzentrieren. Diese Entscheidungen begründen sich wie folgt:

Mit der Konzentration auf erwachsene Sprecher ist sichergestellt, dass ihr sprachliches Handeln auf einer ausgeprägten muttersprachlichen Kompetenz beruht. So schließe ich aus, dass Prozesse des Erstspracherwerbs die Gespräche beeinflussen, was eine andere Zielsetzung der Arbeit bedeuten würde.

Gruppengespräche werden gewählt, da aufgrund gruppenspezifischer Prozesse zu erwarten ist, dass sich stets ausreichend viele Gesprächsteilnehmer bereit erklären, das Gespräch voran zu bringen, sofern die Kommunikation nicht gänzlich verweigert wird. Zudem stellt die systematische Erforschung von Gruppengesprächen in der Gesprächsforschung nach wie vor eine Randerscheinung dar. Durch ihre Komplexität stellen sie in der Tat hohe Herausforderungen an die Forschenden. Gerade aber weil in Gruppengesprächen andere und zum Teil komplexere Gesprächskompetenzen gefordert sind als in Gesprächen unter vier Augen und entsprechend komplex sich das Gesprächshandeln erweisen kann, stellen Analysen von Gruppengesprächen eine wichtige Erweiterung der bisher bekannten Ergebnisse gesprächsanalytischer Forschung zur Ausübung von Mehr-

sprachigkeit dar. Es ist außerdem noch viel zu wenig über den Stellenwert von Gruppengesprächen im sprachlichen Alltag mehrsprachiger Sprecher bekannt. Abgesehen von spezifischen Gesprächstypen wie dem Beratungsgespräch, dem Arzt-Patienten-Gespräch oder dem Verkaufsgespräch – und auch an diesen können mehr als zwei Personen beteiligt sein – scheint mir das Gruppengespräch vielmehr die Regel denn die Ausnahme zu sein. Und auch wenn es zu Face-to-Face-Interaktionen mit nur zwei Sprechern kommt, so geschieht dies eher selten tatsächlich sozial isoliert, sondern in Institutionen und sozialen Räumen, in denen die bloße Anwesenheit weiterer Personen die Kommunikation beeinflussen kann. So betrachtet stellen Analysen zu mehrsprachiger Praxis in dyadischen Zweiergesprächen eine Beschränkung auf Ausnahmen und damit eine Einengung des Gegenstandfeldes dar.

Fokussiert werden in dieser Untersuchung entsprechend Gruppengespräche, in denen Erwachsene mit unterschiedlichen (einzel-)sprachlichen Hintergründen zusammenkommen und im Gespräch mehrsprachig handeln. Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, werden Gespräche in Handlungskontexten untersucht, in denen Deutsch als primäre Verständigungssprache fungiert, in denen Deutsch jedoch für einen oder mehrere Teilnehmer nicht Muttersprache bzw. nicht die einzige Sprache und ggf. nur beschränkt zugängliche Sprache ist.<sup>113</sup>

### 4.3 Qualitative Auswertung auf der Grundlage von Erwartbarkeiten

Die Auswertung der Gesprächsdaten in Hinblick auf mehrsprachige Praxis und die Bezugnahmen auf diese erfolgt auf der Grundlage von *Erwartbarkeiten*, d. h. auf Grundlage des erwartbaren Handelns innerhalb des Gesprächs.

Die Wortbildung *Erwartbarkeit* bezeichnet einen Zustand, Eigenschaft oder Modalität des Potenzials, des Erwartbaren, d. h. den Zustand, dass etwas (hier: eine bestimmte Handlung) erwartbar ist. Mit dem Ausdruck *erwartbar* wiederum liegt semantisch betrachtet eine „passivisch-modale Wortbildungsbedeutung“ (Duden 2009: 755) vor: das Adjektiv gibt an, „was mit der vom Bezugswort bezeichneten Größe getan werden kann“ (ebd.: 755). Die Betonung liegt dabei auf dem Potenzial: Eine erwartbare Handlung *kann* erwartet werden, *muss* aber nicht zwangsläufig erwartet werden. In Folge ist auch das tatsächliche Eintreten der Handlung nicht obligatorisch.

Mit dem Begriff *Erwartbarkeit* (im Vergleich etwa zur *Erwartung*) soll eine intersubjektive Gültigkeit betont werden. Es geht nicht um die individuelle Erwartung des Einzelnen, sondern um eine Modalität, die von verschiedenen Personen als gegeben akzeptiert werden kann, für deren Entstehung allerdings keine Individuen identifiziert werden können. Ein Sprecher kann durch eine Sprachhandlung eine Erwartbarkeit bezüglich der Folgehandlungen *setzen* (z. B. indem er eine Frage stellt und damit eine nachfolgende Antwort seines Gesprächspartners *erwartbar macht*), die Interpretation allerdings, *dass* eine solche Erwartbarkeit angenommen werden kann, ist nicht diesem einzelnen Fragesteller zuzuschreiben, sondern überindividuell von Sprechern in unzähligen vorausgegangenen Kommunikationszusammenhängen tradiert worden.

Erwartbarkeiten beruhen damit nach meinem Verständnis auf gemachten Erfahrungen, z. B. auf der Erfahrung: „Auf Fragen folgen üblicherweise Antworten“ oder bezüglich

---

<sup>113</sup> Der Einfluss einzelner Sprachen auf das Sprachhandeln einer Person, die zweisprachig in Deutschland aufgewachsen ist und beide Sprachen fließend/unauffällig spricht, wird dabei in Gesprächen mit Deutschen weniger auffällig sein, als wenn die Person zwar mehr als eine Sprache beherrscht, Deutsch aber z. B. sehr auffällig/„gebrochen“ spricht. Dies ist für die Analyse der Gespräche relevant, soll für die Auswahl der Gespräche jedoch nicht ausschlaggebend sein.

mehrsprachiger Praxis auch auf einer Erfahrung wie: „In bisherigen Gesprächen unter Bilingualen kam es zu Code-Switching.“ Für ein anstehendes Gespräch unter Bilingualen kann diese Erfahrung entsprechend als Erwartbarkeit formuliert werden, dass es zu Code-Switching kommen kann (aber nicht kommen muss).

Erwartbarkeiten können in Form von gesellschaftlichen (sprachlichen) Normen (Konventionen) gefestigt sein. So besteht beispielsweise die Erwartbarkeit, dass auf einen Gruß ein Gegengruß folgt oder dass über Tabus in bestimmter Art und Weise euphemistisch gesprochen wird. Die Verbindlichkeit der Konventionen und damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass erwartbare Handlungen tatsächlich realisiert werden, sind sicher graduell zu denken. Als kodifizierte Varietät kann die Standardsprache – vor allem in öffentlich-schriftlicher Kommunikation – stark verbindliche Erwartbarkeiten evozieren (z. B. bezüglich der Verwendung von Groß- und Kleinschreibung in Geschäftsbriefen). Andere Übereinkünfte tradieren sich ausschließlich über den Gebrauch selbst und sind weniger verbindlich: Das Code-Switching kann für Mehrsprachige selbstverständliche Praxis sein und durch das Praktizieren des Code-Switchings tragen diese Sprecher dazu bei, dass es auch für folgende Kommunikationszusammenhänge wahrscheinlich wird, ohne obligatorisch zu sein.<sup>114</sup>

*Erwartbarkeit* verstehe ich als eine Kategorie der Analyse, nicht als objektiv gegebene oder messbare Größe (vgl. auch die Ausführungen zur Kategorie *Kontext* in Kap. 2.3). Ihre Anwendung hilft, das Handeln der Sprecher innerhalb eines Gesprächs nachzuvollziehen und zu verstehen. Indem man Erwartbarkeiten formuliert, die man für das Handeln der Sprecher in seinem Analysematerial als gegeben sieht, und diese mit dem tatsächlich im Material vorkommenden Handeln vergleicht, gelingen Aussagen darüber, was mit diesem Handeln tatsächlich geleistet wird und was nicht.<sup>115</sup> Ich sehe darin das, was Arnulf Deppermann als die „Bestimmung des Faktischen durch das Mögliche“ (Deppermann 2008: 90) bezeichnet. Deppermann diskutiert in Anlehnung an Schegloff 1991 und 1972 *Relevanzsetzungen*, die von Sprechern vorgenommen werden. So kann ein Sachverhalt (z. B. ein vorausgegangenes Ereignis oder eine Person) von Sprechern unterschiedlich *relevant gesetzt* werden (z. B. durch unterschiedliche Bezeichnungen, die entsprechend unterschiedliche semantische Merkmale und Konnotationen umfassen können) (vgl. Deppermann 2008: 91).<sup>116</sup> Um dies rekonstruieren zu können, schlägt er als Methode den „Einsatz von Variationstechniken“ (Deppermann 2008: 93) vor: Indem die zu untersuchende Einheit mit anderen denkbaren *Variationen* hinsichtlich *Kontrast* und *Ähnlichkeit* verglichen wird, gelingt es, die Relevanzsetzungen der zu untersuchenden Einheit (z. B. eine Handlung oder eine Wortwahl) zu spezifizieren. Das paradigmatische Durchspielen von Variationen muss dabei nicht auf real vorkommenden Sprachdaten beruhen, auch eine *gedankenexperimentelle Variation* (vgl. Deppermann 2008: 93) ist methodisch möglich.

---

<sup>114</sup> Auch eine mögliche Schmähung und Tabuisierung des Code-Switchings muss im Übrigen durch Sprachpraxis aufrechterhalten werden, z. B. durch Sanktionierungen, Bewertungshandlungen usw.

<sup>115</sup> Als Kategorie der Analyse dienen Erwartbarkeiten zum einen dem Gesprächsanalytiker. Denkbar ist zum anderen natürlich, dass man während der Gesprächsanalyse im Korpus auf Sprachhandlungen stößt, durch welche sich die Sprecher die Erwartbarkeiten, die im Gespräch bestehen, ebenfalls bewusst machen. Das heißt: Da ich Erwartbarkeiten als intersubjektiv gültig verstehe, besteht potenziell für jeden erfahrenen Sprecher die Möglichkeit, diese zu reflektieren. Die Sprecher im Korpus würden damit selbst zu Gesprächsanalytikern.

<sup>116</sup> Das klassische Beispiel für eine Relevanz setzende Handlung ist wahrscheinlich der ‚Vorwurf‘: Das Wesentliche einer Äußerung wie: „Du hast mich angelogen!“ ist die psychische Einstellung des Sprechers zu einer vergangenen Handlung des Hörers, unabhängig davon, ob dieser tatsächlich gelogen hat oder nicht.

Ein solches Variationsverfahren hat Franz Janussek 1986 im Rahmen einer Gesprächsanalyse von Unterrichtskommunikation expliziert (vgl. Janussek 1986: 16), um die sprachliche Bearbeitung von Sexualtabus in einer Hauptschulklasse darzustellen. Janussek sieht es als „ein von strukturalistischen Prinzipien inspiriertes Verfahren“ (Janussek 1986: 16) an, insofern Bedeutungen sprachlicher Einheiten „aufgrund der durch ihre Verwendung ausgeschlossenen Alternativen“ (Janussek 1986: 163) erschlossen werden, was der strukturalistisch-geprägten Vorstellung ähnele, dass Zeichenbedeutungen sich durch paradigmatische und syntagmatische Beziehungen zu anderen Zeichen konstituieren. Grundlegend ermöglichen in diesem Verfahren das Paraphrasieren der zu untersuchenden Äußerung sowie das Heranziehen von alternativen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten die Rekonstruktion des aktuell konstituierten Sinns der tatsächlichen Äußerung. Auch das Nichtausführen einer Handlung sowie die Berücksichtigung aller linguistischen Ebenen und verschiedene Rezipienten sollten nach Janussek als Variation in Betracht gezogen werden (vgl. Janussek 1986: 16). Derartige Variationstechniken in Hinblick auf Erwartbarkeiten bilden die Grundlage der hier vorgenommenen Gesprächsanalysen. Welche Erwartbarkeiten können nun für Gespräche formuliert werden?

In der Konversationsanalyse (*conversational analysis*, in der Tradition von Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson) werden Erwartbarkeiten vor allem auf der Ebene von Gesprächssequenzen herausgearbeitet. Zwei aufeinanderfolgenden Gesprächsschritten (Turns) kommt die Eigenschaft der *bedingten Erwartbarkeit* (Henne/Rehbock 2001: 18; *conditional relevance* Schegloff 1968; *konditionelle Relevanz* Deppermann 2008: 68) zu, insofern der Gesprächsschritt des ersten Sprechers den Vollzug eines nächsten Gesprächsschritts durch den zweiten Sprecher erwartbar macht. So ergeben sich *Nachbarschaftspaare* (*adjacency pairs*, vgl. Gruber 2001: 1229), die stark konventionalisiert und ritualisiert sein können, z. B. Frage-Antwort-Sequenzen oder Gruß-Gegengruß-Sequenzen. Die bedingte Erwartbarkeit wird mit jedem Gesprächsschritt neu gesetzt und muss entsprechend sequenziell-prozedural erschlossen werden.<sup>117</sup>

Erwartbarkeiten bestehen jedoch nicht nur auf der Ebene der aufeinanderfolgenden Gesprächsschritte, sondern gesprächsanalytisch von der Makroebene (z. B. hinsichtlich des Vorkommens von Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte, Gesprächsbeendigung) bis zur Mikroebene (z. B. hinsichtlich der Wortwahl oder Argumentationshandlungen innerhalb eines Gesprächsschritts<sup>118</sup>). Unsere kommunikativen Erfahrungen zeigen zudem wiederkehrende „unterschiedliche Ausprägungen von Gesprächen“ (Henne/Rehbock 2001: 22), die es erlauben, zweckbestimmte Gesprächsbereiche (öffentlich, privat, arbeitsentlastend, arbeitsorientiert) und innerhalb dieser Gesprächstypen zu identifizieren (vgl. Henne/Rehbock 2001), die ebenfalls bestimmte Erwartbarkeiten aufwerfen. So lässt der Gesprächsbereich Unterrichtsgespräch mindestens die Anwesenheit von einem Lehrenden und Lernenden erwarten und kann mehrere unterschiedliche Gesprächstypen umfassen, die mehr oder weniger stark erwartbar sind (z. B. Schülerdiskussionen oder einen „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“, vgl. Ehlich/Rehbein 1986: Kap. 4).

Für die hier untersuchten Kolloquiumgespräche gilt es zunächst globale Erwartbarkeiten für diesen Gesprächstyp zu formulieren und dann – unter Berücksichtigung des jeweils zu formulierenden Kontexts – spezielle Erwartbarkeiten für das einzelne Gespräch. Die

---

<sup>117</sup> Folgt beispielsweise auf eine Aufforderung („Du entschuldigst dich sofort!“) nicht das erwartbare Nachkommen dieser Aufforderung („Entschuldigung!“), sondern ein ebenfalls erwartbares Widersetzen („Niemals!“), setzt diese Widersetzung eine andere Erwartbarkeit für den Folgeturn als eine Entschuldigung.

<sup>118</sup> So lässt beispielsweise eine Turn-Eröffnung mit *Ja aber* einen nachfolgenden Einwand erwarten.

Detailanalysen schließlich erfordern die sequenzielle Rekonstruktion der jeweils gesetzten Erwartbarkeiten. Durch den Vergleich des tatsächlichen Handelns mit möglichen Variationen und Erwartbarkeiten erfolgt die Beschreibung der im Sprachmaterial vorkommenden Sprachpraxis. Dieses methodische Vorgehen wird in den Analysen nicht durchgehend expliziert, liegt ihnen aber jeweils zugrunde bei der Beantwortung der Fragestellungen an das Untersuchungsmaterial, welche im Folgenden formuliert werden.

#### 4.4 Fragestellungen der Untersuchungen

Die Untersuchung verfolgt ein kommunikationstheoretisches, d. h. problemorientiertes (vgl. Brinker/Sager 2006: 21) Interesse an der Ausübung mehrsprachiger Praxis im Gespräch, das am Beispiel des Gesprächstyps Kolloquiumgespräch exemplifiziert wird. Die mehrsprachige Praxis des Kolloquiumgesprächs muss dabei vielfältig perspektivisch dargestellt werden, um adäquat beschrieben zu werden. Das Gespräch als Komplex bleibt dabei jeweils im Fokus. Die erkenntnisleitenden Fragestellungen der Analysen lauten:

- 1.) Inwiefern, wann und zu welchem (intendierten und tatsächlichen) Zweck wird der jeweiligen mehrsprachigen Praxis im Gespräch Relevanz zugeteilt? Im Einzelnen ist zu fragen:
  - a) Für welche Sprecher ist die dominierende Verständigungssprache die Zweitsprache (fremdsprachige Kommunikation)?
  - b) Welche Formen mehrsprachiger Praxis liegen vor und welcher Art sind die Bezugnahmen, mit denen sie relevant gemacht werden? Welche Sprecher sind daran beteiligt?
  - c) In welchen Handlungssequenzen und Gesprächsteilphasen wird mehrsprachiger Praxis Relevanz zugeteilt?
  - d) Was sind auffällige Besonderheiten des fremdsprachigen/fremdsprachlichen/sprachverschränkenden Handelns in diesem Gespräch (z. B. Dominanz, Parallelgespräche, Sprachspiele, Scherzkommunikation, sprachreflexive Metakommunikation u. a.)?
  - e) Gibt es individuelle Besonderheiten in der mehrsprachigen Praxis einzelner Sprecher oder in ihrem Umgang mit dieser?

Aus den Erkenntnissen aller Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxen innerhalb eines Gespräches soll dann die Frage nach den Folgen und damit der Art der Relevanz mehrsprachiger Praxis für das Gespräch oder für Gesprächsteilphasen gestellt werden:

- 2.) Welche Auswirkungen hat der Umgang mit mehrsprachiger Praxis (d. h. die Bezugnahmen auf diese) für das Gespräch insgesamt oder für einzelne Gesprächsteilphasen? Wie ist die Art der Relevanz mehrsprachiger Praxis für das Gespräch oder die Gesprächsteilphase zu beschreiben? Zu fragen ist:
  - a) Inwiefern liegt Handeln vor, das die Mehrsprachigkeit (explizit oder implizit) befürwortet, kritisiert oder vereitelt?
  - b) Inwiefern wird mehrsprachige Praxis von einem/mehreren/allen Gesprächsteilnehmer(n) für bestimmte Zwecke nutzbar gemacht (z. B. für den Zweck des jeweiligen Gesprächstyps bzw. der jeweiligen Gesprächs(teil)phase, für gruppenspezifische Zwecke, individuelle Kommunikationsziele, ...)?
  - c) Wie wirkt sich der Umgang mit mehrsprachiger Praxis auf das die sozialen Verhältnisse bestimmende Sprachhandeln aus? Ergeben sich Auswirkungen

auf die institutionellen Rollen, die Gesprächsrollen oder die sozialen Verhältnisse der Sprecher untereinander?

Weiter ist nach dem zu fragen, was nicht offen zutage tritt. Hinterfragt werden sollen auch Formen mehrsprachiger Praxis, die nicht explizit relevant gemacht werden:

- 3.) Wenn mehrsprachige Praxis vorkommt, aber nicht relevant gemacht wird, gibt es materialisierte Hinweise darauf, dass sie dennoch Einfluss auf das Gespräch nimmt und wenn ja inwiefern (z. B. erkennbar an Missverständnissen, [inter-]kulturellen Zuschreibungen, Anspielungen, ...)?

Diese Fragen werden an ausgewählte Gespräche des Typs ‚Hochschulkolloquium‘ gestellt. Für das jeweilige Gespräch sind weitere, vertiefende Fragen und Hypothesen zu formulieren. Für den Gesprächstyp Hochschulkolloquium ist z. B. zu klären, ob ein Forschungs- oder ein Prüfungskolloquium vorliegt, inwiefern Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin institutionalisiert ist usw.

#### **4.5 Untersuchungsziele und Reichweite der Ergebnisse**

Die Analysen leisten zunächst den Nachweis, ob es sich bei den vorliegenden Gesprächen um mehrsprachige Gespräche im definierten Sinne handelt oder eben nicht (d. h. um einsprachige Gespräche mit Beteiligung mehrsprachiger Sprecher, deren mehrsprachige Praxis jedoch nicht explizit für das Gespräch relevant gemacht wird).

In Gesprächen, die als einsprachig unter Beteiligung mehrsprachiger Sprecher zu bezeichnen sind, soll gezeigt werden, dass und inwiefern die Beteiligung mehrsprachiger Sprecher an dem Gespräch dennoch Einfluss auf den Gesprächsverlauf nehmen kann (z. B. durch unterschiedliche Erwartungen der Sprecher).

Sequenziell-prozedurale Analysen sollen darüber hinaus charakterisieren und nachzeichnen, von welcher Art die Relevanz mehrsprachiger Praxis in den jeweiligen mehrsprachigen Gesprächen ist. Dies kann nicht durch eine rein quantitative Analyse der relevantmachenden Handlungen erreicht werden.

Die Analysen in den Kapiteln 6 bis 8 werden zeigen, dass viele Formen der mehrsprachigen Praxis und des Umgangs mit dieser in den vorliegenden Gesprächen durchaus erwartbar und nicht überraschend sind, dass es aber auch zu unerwartbarem Umgang mit mehrsprachiger Praxis kommt, welcher so nicht absehbar war.

Es ist dann zu prüfen, ob zukünftig aus derartigen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen für den Umgang mit mehrsprachiger Praxis in Gruppengesprächen abgeleitet werden können, um mehrsprachige Praxis nicht nur verstehen, sondern auch nutzen zu lernen (vgl. Kap. 9).

Es wird im Rahmen dieser Arbeit um einzelne Gespräche ausgewählter Gesprächsgruppen gehen. Die Analysen zeigen Momentaufnahmen der mehrsprachigen Praxis in diesen Gruppengesprächen. Sie dienen dazu, fallanalytisch tatsächlich vorkommende Ausübung von Mehrsprachigkeit anhand real stattgefundenen Gespräche zu beschreiben. Zugleich soll der Erkenntnisgewinn der Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs bestätigt und die Kategorie differenziert dargestellt werden. Ergebnisse der Analysen betreffen dabei zunächst spezifisch die exemplarischen Gespräche dieses Korpus. Ich gehe jedoch davon aus, dass ausgewählte Erkenntnisse wahrscheinlich – in Form von Erwartbarkeiten – auch auf andere Gesprächstypen übertragen werden können. Eine entsprechende Reflexion wird die Analysen abschließen. In jedem Falle werden die Erkenntnisse gewinnbringend sein für das Verständnis von mehrsprachigem Handeln in Gruppengesprächen.

Eine langfristige Begleitung einzelner Gesprächsgruppen kann und soll nicht geleistet werden. Damit wird in Kauf genommen, dass im Umfang dieser Arbeit keine Aussagen über mittel- und langfristige Konsequenzen der relevant gemachten mehrsprachigen Praxis gemacht werden können, z. B. hinsichtlich des Einflusses mehrsprachiger Gespräche zur Bildung einer *diskursiven Interkultur* (Thije 2003). Erste detaillierte Erkenntnisse über die Art der Relevanz mehrsprachiger Praxis im Gespräch werden allerdings gewinnbringend sein, um derartige Langzeitanalysen auf den Weg zu bringen.

**Teil II:**  
**Mehrsprachige Praxis in Kolloquiumgesprächen**

## 5. Das Korpus: Kolloquiumgespräche an norddeutschen Hochschulen

Hochschulen erweisen sich als Institutionen, in denen kontinuierlich ein Austausch zwischen internationalen Studierenden, Lehrenden und Forschenden stattfindet. Mehrsprachige Gespräche gehören hier zum Alltag, wenn auch die Erwartbarkeit dieser Gespräche je nach Fach, Anlage des Studiengangs bzw. der Forschung variieren kann. Strukturen der Hochschulen sowie Kontakte zu ihren Agenten und Klienten können schnell in Erfahrung gebracht werden, z. B. über Auftritte im Internet. Die Hochschule bietet sich somit als gut zugängliches Feld für die Erhebung mehrsprachig geprägter Gespräche an. Zudem haben sich Lehrende bzw. Forschende und Studierende in einigen Hochschulbereichen während der Erhebungsphase sehr offen für mein Interesse an ihren Gesprächen gezeigt. Aus Zeit, Kosten und Aufwand sparenden Gründen lag es nahe, mich auf Hochschulen in der Umgebung, das heißt konkret im norddeutschen Raum zu beschränken. Die Region ist insofern erwähnenswert, da entsprechend zu dem erwarteten dialektalen Nord-Süd-Gefälle in den begleiteten Gesprächsgruppen regionale Varietäten so gut wie keine Rolle spielen. Vereinzelt ist bei Sprechern eine regionale oder dialektale Färbung zu bemerken, diese werden jedoch nicht als relevant für das Gespräch markiert.<sup>119</sup> Die erhobenen Gespräche sind somit in erster Linie durch mehrere Nationalsprachen geprägt, weniger durch regionale Varietäten.

Das Korpus dieser Arbeit setzt sich aus auditiven Gesprächsaufnahmen zusammen, die ich im Gesamtzeitraum zwischen Mai 2006 und März 2009 erhoben habe.<sup>120</sup> Das zunächst weit gefasste Erkenntnisinteresse richtete sich auf die beispielhafte Erhebung von ausgeübter Mehrsprachigkeit erwachsener Sprecher in deutschsprachigen Handlungskontexten. In einer induktiv-explorativen Phase wurden zunächst unterschiedliche Gesprächskontexte gesichtet und testweise aufgezeichnet, um darauf aufbauend spezifizierende Hypothesen aufzustellen und den Forschungsgegenstand einzugrenzen.

Im universitären Umfeld haben sich in dieser Hinsicht Kolloquien und Arbeitskreise mit internationalen Studierenden bzw. Promovierenden als geeignet erwiesen. Einerseits sind sie aufgrund ihrer institutionellen Einbettung arrangiert genug, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und eine gewisse erwartbare Struktur nahezulegen: Die Rollen sind zunächst klar verteilt (Gesprächsleiter, Vortragender, Plenum) und es ist zu erwarten, dass alle Teilnehmer daran arbeiten, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen (z. B. die Verteidigung von Arbeitsergebnissen, das Gespräch zu leiten usw.). Andererseits sind derartige Gesprächskreise „unarrangiert“ genug, um auch natürlich-spontane Kommunikation zuzulassen. Ein weiterer Vorteil liegt in der erwartbaren Geordnetheit der Gesprächsbeiträge: Sprecherwechsel werden vermutlich geordneter erfolgen als z. B. bei einem geselligen Abend, was den Umgang mit dem Sprachmaterial erleichtert (z. B. hinsichtlich der Transkription).

Insgesamt ist die Erhebung als Grundlage synchroner Sprachuntersuchung angelegt. Es werden zwar teilweise Gruppen während mehrerer Sitzungen begleitet, jedoch zielt die

---

<sup>119</sup> Eine signifikante Ausnahme bildet eine Sequenz zwischen zwei ursprünglich aus Hessen stammenden Dozentinnen, die – über den Forschungsschwerpunkt Mehrsprachigkeit informiert – ihren dialektalen Hintergrund als Mehrsprachigkeit reflektieren und kurzzeitig von einer standardnahen Umgangssprache in den Dialekt wechselten. Die Sequenz findet sich in einer Gesprächsphase, die nicht für die eigentliche Untersuchung ausgewählt wurde. Die Dozentin Jutta Neumann, die eben über die Aufnahmesituation aufgeklärt wurde und ihr Einverständnis gibt, fragt zunächst: „Was soll ich n jetzt für ne Sprach schwätzen?“ Darauf antwortet die Kollegin Doris Klein: „Halt deine Heimatsprach, kannst gleich Hessisch babble.“ Durch gemeinsames Lachen mit der Gruppe wird der Exkurs quittiert und zugleich beendet.

<sup>120</sup> Die Erhebung der Gespräche, die letztlich den Gegenstand dieser Untersuchung bilden, erfolgte zwischen Juni 2007 und März 2009.

Untersuchung nicht darauf ab, Veränderungen in den Sprachhandlungen einzelner Sprecher oder Gruppen über einen längeren Zeitraum aufzuzeigen. Vielmehr dienen die Aufnahmen als zeitnahe Momentaufnahmen, die Aussagen über zum Zeitpunkt der Erhebung aktuelle Sprachhandlungsweisen liefern sollen.

Nachfolgend soll die Korpuserhebung und -aufbereitung dargestellt werden (Kap. 4.1). Anschließend werden im Einzelnen jene sieben für die Analyse ausgewählten Gespräche vorgestellt, die als Grundlage für die Untersuchung dieser Arbeit dienen (Kap. 4.2).

## 5.1 Die Gesprächsaufnahmen des Korpus

In einer Pretest-Phase wurde die zu untersuchende Gesprächsform festgelegt auf möglichst natürliche spontane bzw. natürliche (teil-)arrangierte Gespräche erwachsener Sprecher in Gruppen (vgl. Kap. 2.2). In der eigentlichen Erhebungsphase führte ich insgesamt 17 Gesprächsaufnahmen an drei norddeutschen Hochschulen durch. Die Gruppengrößen variieren zwischen 4 und 26 Teilnehmenden, wobei nicht immer alle Sprecher aktiv am Gespräch beteiligt sind.

Nach einem Versuch mit zusätzlicher Video-Aufnahme beschränkte ich mich auf auditive Aufnahmen. Mir ist bewusst, dass damit die nonverbale Unterstützung der Kommunikation in der Analyse nicht berücksichtigt werden kann. Ein wichtiger Vorteil ergab sich jedoch durch den geringeren technischen Aufwand. Oft musste eine Aufnahme sehr schnell gestartet werden, um den Gesprächsverlauf so wenig wie möglich zu stören, Videoinstallationen hingegen bedürfen einer längeren Einrichtungszeit. Hinzu kamen z. B. kurzfristige Raumänderungen oder mir waren die genauen Aufnahmeräume im Vorfeld nicht bekannt. Zudem zeigten sich Probanden weniger verunsichert über die Aufnahmesituation, wenn sie das unauffällige Aufnahmegerät sahen.

Die Untersuchungen zielten auf homogene Handlungskontexte ab, d. h. auf Kontexte, in denen Deutsch die primäre Handlungssprache ist – zunächst unabhängig davon, welche weiteren Sprachen durch die Mehrsprachigkeit der Sprecher Einfluss auf die Situation haben. Welche weiteren Sprachen und wie viele weitere zuvor von den Sprechern erworben wurden, ist nicht irrelevant für die Analyse der jeweiligen Situation, stellte jedoch kein Kriterium für die Auswahl der Situationen dar. Es ergaben sich u. a. Aufnahmen mit Sprechern spanisch-, koreanisch-, türkisch-, chinesisch-, russisch-, polnisch- und bulgarischsprachiger Herkunft.

Die Aufnahmen sind je unterschiedlich lang, die längste Aufnahme umfasst ca. 4 Stunden 32 Minuten, die kürzeste 25 Minuten. Dies ergibt sich durch die je unterschiedliche Vorbereitung der Gespräche. Einige Gespräche sind in Gruppen entstanden, die sich unregelmäßig oder nur wenige Male im Semester treffen, wie im Beispiel der längsten Aufnahme. Entsprechend mehr Gesprächszeit wird eingeplant und die gemachten Gesprächsaufnahmen lassen sich in mehrere aufeinanderfolgende Gespräche segmentieren. Andere Gesprächsaufnahmen sind im Rahmen wöchentlich angebotener Kolloquiumsitzungen entstanden, die Teil des universitären Lehrangebots sind, was die Dauer der Gespräche auf durchschnittlich 90 Minuten begrenzt, aber auch kürzer ausfallen kann, wenn nicht alle Teilnehmer mit einer Aufnahme einverstanden sind und nur eine halbe Sitzung mitgeschnitten werden kann oder eine Sitzung vorzeitig beendet wird, wie im Fall des kürzesten Gesprächs.

Das Gesamtkorpus setzt sich aus 17 Gesprächsaufnahmen mit einer Gesamtdauer von 27:01:07 Stunden zusammen. In chronologischer Reihenfolge umfasst es:

- 1 Aufnahme eines monatlichen Doktorandenkolloquiums im Fach Hispanistik
- 1 Aufnahme eines mehrmals im Semester stattfindenden interdisziplinären Doktorandenkolloquiums Design-, Kunst-, Medien-, Kulturwissenschaft
- 1 Aufnahme eines wöchentlichen Diplomandenkolloquiums der Wirtschaftsinformatik
- 1 Aufnahme einer Ratssitzung einer evangelischen Studierendengemeinde
- 1 Aufnahme eines monatlichen Treffens einer studentischen Internationalen Frauengruppe
- 1 Aufnahme der Vollversammlung eines studentischen Wohnheims einer Studierendengemeinde
- 5 Aufnahmen in einem wöchentlichen Diplomanden- und Doktorandenkolloquium im Fach Produktion und Logistik
- 1 Aufnahme einer wöchentlichen Projekt- und Promotionsbesprechung im Fach Mathematik
- 1 Aufnahme in einem Bachelor-Kolloquium Klinische Psychologie
- 1 Aufnahme eines wöchentlichen interdisziplinären Projektplenums
- 2 Aufnahmen eines wöchentlichen Projektplenums im Fach Kommunikationsdesign
- 1 Aufnahme einer außerplanmäßigen Forschungsprojektbesprechung im Fach Mathematik

Nicht alle Gespräche treffen den Kernbereich meiner Untersuchungen. Für die Untersuchung schließe ich aus:

- Gespräche, an denen sich keine mehrsprachigen Sprecher beteiligten (5 Gespräche)
- Gespräche, in denen Deutsch nicht als primäre Handlungssprache verwendet wurde sondern eine andere Sprache (Englisch) (1 Gespräch)
- Gespräche, die nicht den strukturell-organisatorischen Charakter eines Hochschulkolloquiums aufweisen (3 Gespräche)
- Gespräche, die zum vereinbarten Aufnahmetermin letztlich nur zwei Sprecher umfassten (1 Gespräch)

Es konnte insbesondere bei wöchentlichen und für Studierende nicht verpflichtenden Treffen nicht immer im Vorfeld garantiert werden, dass mehrsprachige Sprecher anwesend sein würden. Auch kam es vor, dass sich anwesende Mehrsprachige nicht an den Gesprächen beteiligten. Ich schließe somit für die eigentliche Analyse jene Gespräche aus, die allein von deutschen Muttersprachlern geführt wurden und das Kriterium der potenziellen Mehrsprachigkeit nicht erfüllen. Dies sind fünf Gespräche.

Ist das Kriterium nicht erfüllt, dass Deutsch als primäre Verständigungssprache dient, schließe ich das Gespräch ebenfalls aus. Dies betrifft die Aufnahme in einem interdisziplinären wöchentlichen Projektplenum, in dem Studierende des Faches Kommunikationsdesign, aber auch Studierende anderer Fächer, die mit Zeichnerischer Gestaltung arbeiten, ihre aktuellen Projekte besprechen können. In diesem Plenum ist es üblich, als Verständigungssprache Englisch zu nutzen, wenn internationale Gaststudenten anwesend sind.<sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> Auch dieses Gespräch ist letztlich ein mehrsprachig geprägtes Gespräch, eben aus der Perspektive der englischen Sprache. Bemerkenswert ist, dass Englisch für alle Beteiligten eine Fremdsprache an einer deutschen Hochschule ist. Interessant wären weiterführende Untersuchungen z. B. darüber, wann, zu welchem Zweck und bedingt durch welche auslösenden Momente die deutschen Muttersprachler zwischenzeitlich zurück ins Deutsche wechseln. In diesem Gespräch lassen sich Sprachwechsel in die jeweilige Muttersprache (hier Deutsch und Polnisch) vor allem in geflüsterten Nebengesprächen beobachten, aber auch, wenn es schnell gehen soll (*Auf Deutsch kurz.*) oder wenn Wörter als Fachbegriffe dienen (*Ausdruck, Gestaltung, Form*). In einem Nachgespräch wurden von den Beteilig-

Auch jene Gespräche schließe ich aus, die nicht den gesprächsstrukturellen Charakter eines Kolloquiumgesprächs aufweisen (das heißt vor allem Vortrag bzw. Projektvorstellung durch einen Vortragenden, Gesprächsorganisation durch einen Gesprächsleiter, Anwesenheit eines Plenums, das Fragen stellen und Anregungen geben darf). Dies betrifft zum einen ein Gespräch der studentischen Internationalen Frauengruppe, welches ein informelles Gespräch bei einem gemeinsamen Abendessen darstellt, das primär der Unterhaltung dient, jedoch wenig problemorientiert und damit nur bedingt vergleichbar mit den übrigen Gesprächen ist. Zum anderen betrifft dies eine Ratssitzung einer Studierendengemeinde sowie eine Vollversammlung eines studentischen Wohnheims dieser Gemeinde. Jeweils war es für diese Gesprächssituationen prägend, dass in einer beschlussfähigen Gruppe Entscheidungen mehrheitlich beschlossen wurden, z. B. über Veranstaltungen und Aktionen der Studierendengemeinde im folgenden Semester oder das weitere Verfahren mit einer defekten Waschmaschine im Studentenwohnheim. Auch hier sind die Rollen eines Gesprächsleiters und eines die Aufgabe Vorstellenden zu finden, jedoch ergibt sich eine jeweils andere Gesprächsstruktur als in den Kolloquiumgesprächen, in denen letztlich tendenziell eher Anweisungen, Hinweise und Empfehlungen ausgesprochen werden, jedoch keine verbindlichen mehrheitlichen Beschlüsse gefasst werden. Auch der Einfluss der Institution Hochschule ist in diesen beiden Gesprächen nur sekundär dadurch gegeben, dass es sich zwar um eine studentisch zusammengesetzte Hochschulgemeinde handelt, die Gespräche jedoch nicht dem institutionellen Zweck der Hochschule im Sinne von Wissensvermittlung und Forschung dienen. Hier handelt es sich eher um Ratsgespräche mit Beschlussverfahren, die nur bedingt mit den Kolloquiumgesprächen vergleichbar sind und die ich daher ebenfalls ausschließe.

Eine weitere Aufnahme einer wöchentlichen Projekt- und Promotionsbesprechung im Fach Mathematik ist ebenfalls auszuschließen, da sich lediglich ein Zwei-Personen-Gespräch ergab und es somit das Kriterium Gruppengespräch nicht erfüllt.

Damit erweisen sich letztlich sieben Gespräche als relevant für die Untersuchung. Diese haben eine Gesamtdauer von 06:15:37 Stunden.

Die übrigen Gespräche dienen potenziell der Varianzmaximierung. Kontrastiv können sie herangezogen werden, um beispielsweise zu prüfen, ob die beobachteten Vorgehensweisen auch in Zweiergesprächen bzw. einsprachigen Gesprächskontexten bzw. anderen Gesprächstypen (Partygespräch, Ratsgespräch) belegbar sind, oder umgekehrt ausgedrückt können sie herangezogen werden, um vor voreiligen Schlüssen zu bewahren, beobachtete Phänomene ausschließlich mehrsprachig geprägten Gruppengesprächen an Hochschulen zuzuschreiben (so Auszug 56 in Kap. 8.4).

## 5.2 Aufbereitung des Datenmaterials

Während aller Gesprächsaufnahmen habe ich Notizen geführt, die anschließend in Gedächtnisprotokolle überführt wurden. Meine aktive Beteiligung an den Gesprächen beschränkte ich auf ein Minimum, um nicht selbst den Gesprächsverlauf zu prägen und damit meine eigenen Äußerungen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Es erwies sich jedoch als wichtig, bei den Aufnahmen persönlich anwesend zu sein, vor allem da keine visuelle Datenaufzeichnung erfolgte und eine Rekonstruktion der Ge-

---

ten die Thesen geäußert, dass Englisch vor allem in der Kommunikation mit Gaststudenten eine Rolle spiele, weniger in Gesprächen mit ausländischen grundständigen Studierenden, die in der Regel Deutsch sprechen. Auch nachlassende Konzentration wurde als Grund genannt. Einer genaueren Untersuchung soll hier jedoch nicht nachgegangen werden.

sprache allein auf Basis des Audiomaterials ohne persönliche Teilnahme nur schwer möglich gewesen wäre. Zusätzlich habe ich Informationen zu den mehrsprachigen Sprechern schriftlich durch Personalbögen oder mündlich durch anschließende Gespräche, die protokolliert wurden, erhoben.

Die sieben Gespräche des Kernkorpus wurden schriftlich „verrastert“, d. h. es wurde in einer Spaltendarstellung das Gerüst des inhaltlichen Ablaufs im 15-Sekunden-Takt erstellt, das jeweils die beteiligten Sprecher, den Inhalt (zum Teil in indirekter Rede, zum Teil wörtlich) sowie die Sprachhandlungen (Illokutionsanalyse) der Äußerungen im Gespräch wiedergibt. Die Raster ermöglichen, auch nicht-transkribierte Passagen schnell und relativ zeitgenau wiederfinden zu können. Zudem geben Sie einen schnelleren Überblick über den Verlauf der Gesprächsphasen als die umfangreicheren Rohtranskriptionen.

Alle Gespräche wurden anschließend komplett transkribiert. Die Transkription erfolgte mit Hilfe des Partitur-Editors EXMARALDA („Extensible Markup Language for Discourse Annotation“), das im Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg entwickelt wurde (vgl. [www.exmaralda.org](http://www.exmaralda.org)). Die Partiturschreibweise des Programms erwies sich als am besten geeignet für die zum Teil komplexen Strukturen der Gruppengespräche, zudem kann das Transkript jederzeit in jeweils gewünschten Auszügen, Spuren und Formaten exportiert werden. Die Rohtranskripte folgen in den grundlegenden Zügen dem Transkriptionsverfahren HIAT (Halb-interpretative Arbeits-Transkription), das 1976 von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein im Rahmen der Funktionalen Pragmatik entwickelt wurde (vgl. Ehlich/Rehbein 1976). Es handelt sich um anonymisierte, vollständige Rohtranskripte und passagenweise Feintranskripte, die nach Bedarf für Transkriptauszüge im Rahmen der jeweiligen Analysen erstellt wurden. Für die eigentlichen Analysen erwies es sich zudem als hilfreich, zusätzlich zu den Transkripten für jedes Gespräch eine tabellarische Segmentanalyse (inklusive Illokutionsanalyse) anzulegen (vgl. Kameyama/Rehbein 2004: 568).

Um einen Eindruck über die einzelnen Gespräche zu vermitteln, werden diese im Folgenden chronologisch und jeweils hinsichtlich Personal, inhaltlicher Verläufe und Mehrsprachigkeit vorgestellt.

### **5.3 Die einzelnen Gespräche im chronologischen Überblick**

Nachfolgend werden die einzelnen Gespräche in chronologischer Reihenfolge der Erhebung, nicht in Reihenfolge ihrer Berücksichtigung in den Untersuchungen vorgestellt.

#### **5.3.1 Gespräch A: Doktorandenkolloquium Hispanistik**

Gesprächstyp: Forschungskolloquium

Dauer gesamt: 1 Stunde, 33 Minuten

Transkription: Transkript des gesamten Gesprächs

Personen:<sup>122</sup>

1. Pablo: Doktorand aus Chile (L1: Spanisch), 30 Jahre
2. Marco: Doktorand aus Bolivien (L1: Spanisch), 30 Jahre
3. Tanja: Doktorandin (L1: Deutsch), 35 Jahre

---

<sup>122</sup> Zur Anonymisierung der Vor- und Zunamen vgl. Auszug 1, Kap. 1. Die Altersangaben werden in Zeiträumen zu je fünf Jahren geschätzt.

4. Peter Müller (Doz. Peter M.): einladender Professor (L1: Deutsch), 60 Jahre
5. Karin Schmidt (Doz. Karin S.): Doktorin (L1: Deutsch), 50 Jahre
6. Anita Schneider (Doz. Anita S.): Doktorin (L1: Spanisch), 30 Jahre
7. Rafael: Masterstudent aus Brasilien (L1: Portugiesisch), 25 Jahre
8. Adela: Gast-Doktorandin aus Bolivien (L1: Spanisch), 40 Jahre
9. Miguel: Gast aus Bolivien (L1: Spanisch), 40 Jahre

Zweck:

Vorstellung eines Transkriptionssystems für das Dissertationsprojekt von Doktorand Pablo

Zum Verlauf:

Das Gespräch wurde im Rahmen eines regelmäßig im Semester stattfindenden und als solches bezeichneten Kolloquiums aufgezeichnet, zu dem Professor Peter Müller (Doz. Peter M.), Doktorvater von Pablo, im Fach Hispanistik (genauer: Iberoamerikanistik, d. h. bezogen auf die Sprachen Spanisch und Portugiesisch) einlädt. Das Kolloquium richtet sich an Doktoranden, Dozenten und eingeladene Studenten des Faches und ist sprachwissenschaftlich ausgerichtet. Die Gruppe ist relativ konstant, wie an diesem Tag sind jedoch Gäste wie Adela und Miguel auf Einladung oder Anfrage willkommen. Das Gespräch findet im Büro des einladenden Dozenten Peter M. am Nachmittag außerhalb von Lehrveranstaltungen statt. Die Teilnehmer sitzen im Kreis um zusammengestellte Tische herum. Pablo und Tanja haben Laptops dabei, Pablo nutzt seinen auch, um den anderen Teilnehmern Filmsequenzen vorzuspielen. Vereinbart ist, dass Pablo ein Transkriptionssystem vorstellt, das er für seine Dissertation entwickelt hat. Zur Diskussion steht eine von ihm auf Spanisch verfasste Textvorlage.

Man kann sagen, dass dieses Kolloquium bereits aufgrund seines Faches mehrsprachig angelegt ist. Alle Gesprächsteilnehmer sprechen Spanisch, für drei Sprecher, die regelmäßig teilnehmen, ist Spanisch Muttersprache. Somit kann jederzeit Spanisch als Verständigungssprache genutzt werden. Da das Kolloquium in die Struktur einer deutschen Hochschule eingebunden ist, ist erwartbar, dass daneben auch Deutsch stets als Bezugs- und Verständigungssprache dient. Nach Angaben der Teilnehmer wird das Kolloquium normalerweise überwiegend auf Spanisch und nur teilweise auf Deutsch geführt. Für den Aufnahmetermin wurde vereinbart, das Gespräch auf Deutsch zu führen, auch auf Wunsch von Pablo, der in Chile und Costa Rica studiert und gelehrt hat, nun in Deutschland promoviert und daran interessiert ist, seine Arbeit auf Deutsch zu präsentieren. Im Gespräch nehmen die Sprecher jedoch immer wieder wie selbstverständlich Bezug auf das Spanische, in erster Linie, weil die an diesem Tag zu besprechende Textvorlage spanisch verfasst ist und Textzitate im Original besprochen werden (vgl. Kap. 6.2), aber auch, indem die Anwesenden als Sprachwissenschaftler Sprache und Sprachen reflektieren, namentlich das Spanische, aber auch das Deutsche und Portugiesische (vgl. Kap. 6.3). Diese Vertrautheit in mehreren Sprachen sowie der Bekanntheitsgrad der meisten Beteiligten untereinander führen zu einer entspannten, aber stets sachbezogenen Gesprächsatmosphäre. Die Studenten und Doktoranden werden geduzt, die Dozenten duzen sich untereinander und werden von den anderen gesiezt.

Doz. Peter M. übernimmt als Gastgeber die Rolle des Gesprächsleiters. Er führt in das Gespräch ein, beendet es und führt resümierende Zäsuren ein, wenn nötig, z. B. um Diskussionen zu beenden oder das Gespräch wieder auf das Hauptthema zu führen. Pablo stellt zunächst vortragend die Thesen seines Textes vor, den die regelmäßigen Teilnehmer bereits im Vorfeld erhalten haben. Kommentare, Zwischenfragen und längere Diskussionen lässt Pablo zu, als Doz. Peter M. das Gespräch wieder auf das

Hauptthema zurückführt, bringt Pablo jedoch seinen Vortrag erst bewusst zum Abschluss, ehe er weitere Fragen und Diskussionen zulässt. Insgesamt erscheint das Gespräch sehr interaktiv mit hoher Beteiligung von fast allen Gesprächsteilnehmern. Die Ausnahme bildet Miguel, der offensichtlich kaum Deutsch versteht und sich nicht aktiv in das Gespräch einbringt. Adela dolmetscht phasenweise das Gesagte an Miguel flüsternd ins Spanische, parallel zum weiteren Gesprächsverlauf. Dabei handelt es sich weniger um wörtliche Übersetzungen als um Wiedergaben in indirekter Rede (vgl. Kap. 6.2.3).

### **5.3.2 Gespräch B: interdisziplinäres Doktorandenkolloquium Design-, Kunst-, Medien- und Kulturwissenschaft**

Gesprächstyp: Forschungskolloquium

Dauer gesamt: 4 Stunden, 32 Minuten, 14 Sekunden

Dauer Auswahlgespräch: 46 Minuten, 26 Sekunden

(Beginn nach ca. 3 Stunden, 45 Minuten)

Transkription: Transkript des Auswahlgesprächs

Personen:

1. Gert Fischer (Doz. Gert F.): einladender Professor (L1: Deutsch), 60 Jahre
2. Ji-Seong: Doktorand aus Südkorea (L1: Koreanisch), 40 Jahre
3. Olaf: Doktorand (L1: Deutsch), 40 Jahre
4. Jörg: Doktorand (L1: Deutsch), 50 Jahre
5. Sven: Doktorand (L1: Deutsch), 40 Jahre
6. Torsten: Doktorand, Doz. an deutscher Hochschule (L1: Deutsch), 50 Jahre
7. Karsten: Doktorand (L1: Deutsch), 40 Jahre
8. Monika: Doktorandin (L1: Deutsch), 45 Jahre
9. Beate: Doktorandin (L1: Deutsch), 45 Jahre
10. Vanessa: Doktorandin (L1: Deutsch, Französisch), 25 Jahre
11. Nicole: Doktorandin (L1: Deutsch), 25 Jahre

Zweck:

Vorstellung des Dissertationsthemas von Doktorand Ji-Seong

Zum Verlauf:

Das mehrmals im Semester auf persönliche Einladung hin stattfindende Kolloquium ist von dem betreuenden Professor Gert Fischer (Doz. Gert F.) für Doktoranden der unterschiedlichen Fachrichtungen an der Hochschule ausgerichtet, es werden aber auch Diplomanden eingeladen. Viele Teilnehmende besuchen das Kolloquium bereits seit Jahren und sind sich inzwischen gut vertraut und duzen ihren betreuenden Professor. Jüngere und hochschulexterne Teilnehmende kennen den Leiter des Kolloquiums aus dem Studium und siezen ihn, der Umgang ist jedoch ebenfalls entspannt und informell. Das Kolloquium findet jeweils ganztägig an einem Samstag in einem Seminarraum der Hochschule statt. Einige Teilnehmer reisen extra für das Kolloquium an. Die Atmosphäre ist informell, die Teilnehmer sorgen für Getränke, Gebäck und kleine Snacks, welche allen zugänglich auf dem Tisch präsentiert sind, an dem die Teilnehmenden in Kreis sitzen. Die Gruppe ist relativ konstant (circa zehn bis 15 Personen), wobei nicht bei jedem Treffen alle Teilnehmer dabei sind. Im Laufe des Aufnahmetages verließen drei Teilnehmer das Kolloquium vorzeitig.

Die Doktoranden sind zwischen 25 und 50 Jahre alt und teilweise bereits in der Lehre an anderen Hochschulen in Deutschland und im Ausland tätig. So lehrt Ji-Seong, Südkoreaner, als Dozent in Südkorea und promoviert parallel an der deutschen Hochschule, an der er bereits ein weiterführendes Studium absolviert hat. Für seine Forschungen kommt er jeweils in den Semesterferien nach Deutschland. Die Kolloquiumsteilnehmer kommen aus fachlich sehr unterschiedlichen Bereichen: Industrie- und Graphikdesign, Kunstwissenschaft, Film, Musik, Psychologie und Medienwissenschaften. In der Regel gibt es ein grob umrissenes Tagesprogramm, welches jeweils in der vorausgegangenen Sitzung vereinbart wurde. Am Aufnahmetag stellen sechs Doktoranden den aktuellen Stand ihrer Forschungsvorhaben vor. Der Professor hat während des Kolloquiums die Rolle des Gesprächsleiters inne. Er leitet das Kolloquium ein, beendet es und leitet zu den einzelnen Vorträgen über. Es ist abhängig von den Vortragenden, ob bereits während der Vorstellung des Promotionsthemas Fragen und Diskussionen aus dem Plenum zugelassen werden, in jedem Falle ist im Anschluss an jeden Vortrag eine Fragerunde zulässig. Das ausgewählte Gespräch beginnt mit der Wortübergabe von Doz. Gert F. an Ji-Seong. Das Ende des Gesprächs geht in die Beendigung des Kolloquiums insgesamt über. Der fortgeschrittene Sitzungstag beeinflusst das Handeln der Gesprächsteilnehmer. Es ist bereits Nachmittag und es wurden zuvor schon fünf andere Promotionsvorhaben diskutiert. Die Aufnahme dokumentiert zunehmend Geräusche der Unruhe: Geflüsterte Parallelgespräche, Essen wird herungereicht, Getränke werden eingeschenkt, Gesprächsteilnehmer verlassen für Minuten den Raum, eine Teilnehmerin verlässt das Kolloquium vorzeitig. Insgesamt entsteht somit der Eindruck, dass ablenkende Faktoren das Gespräch begleiten und abwechselnd Gesprächsteilnehmer phasenweise unkonzentriert wirken bzw. zum Teil bereits das Ende der Sitzung vorbereiten.

Das Gespräch ist einsprachig angelegt, die Mehrsprachigkeit des Doktoranden Ji-Seong wird aber bereits zu Beginn des Gesprächs von ihm selbst thematisiert, indem er Doz. Gert F. um Hilfe bittet: • • • *Ja ä ä äh • • • aber leider äh brauch ich i/ äh deine Hilfe(h)e=he! Wegen meine Sprache, ja?* Das Gespräch zeichnet sich insgesamt durch unterschiedliche Handlungen der übrigen Gesprächsteilnehmer im Umgang mit Ji-Seongs Mehrsprachigkeit aus, beispielsweise wird Ji-Seong sukzessiv und nicht ohne Widerstand eine Expertenrolle zuerkannt (vgl. Kap. 8.5.2). Explizit wird auf die Sprache Koreanisch Bezug genommen, indem ein koreanischer Begriff ausgehandelt wird. Nach einem einleitenden Vortrag seitens Ji-Seongs schließt sich eine Gesprächsphase an, in der einerseits andere Gesprächsteilnehmer Fragen stellen, andererseits Doz. Gert F. fürsprechend Erläuterungen zu dem Promotionsvorhaben gibt. Durch sein Handeln werden die Gruppenmitglieder schließlich angeregt, ihre eigene Wissensposition zu reflektieren (vgl. Kap. 8.5.2.3).

### **5.3.3 Gespräch C: Diplomanden-, Master- und Doktorandenseminar Wirtschaftsinformatik**

Gesprächstyp: Forschungskolloquium

Dauer gesamt: 39 Minuten, 46 Sekunden

Transkription: Transkript des gesamten Gesprächs

Personen:

1. Filiz: Diplomandin aus der Türkei (L1: Türkisch), 25 Jahre
2. Uwe Meyer (Doz. Uwe M.): einladender Professor (L1: Deutsch), 45 Jahre

3. Daniel Weber (Doz. Daniel W.): Diplom-Informationswirt (L1: Deutsch), 25 Jahre
4. Jan: Diplomand (L1: Deutsch), 25 Jahre
5. Tom: Diplomand (L1: Deutsch), 25 Jahre
6. Paul: Diplomand (L1: Deutsch), 25 Jahre
7. Tobias: Diplomand (L1: Deutsch), 25 Jahre

Zweck:

Vorstellung des Diplomthemas von Diplomandin Filiz vier Wochen nach Anmeldung

Zum Verlauf:

Das Kolloquium wird wöchentlich durch den einladenden Professor Uwe Meyer (Doz. Uwe M.) als Seminar für Diplomanden, Masterstudierende und Doktoranden angeboten. Hauptsächlich stellen hier Diplomanden und Masterstudierende den aktuellen Stand ihrer Abschlussarbeiten vor. Dies wird den Absolventen dringend empfohlen, ist jedoch nicht verpflichtend. Erwartet werden tatsächlich zwei Vorträge: ein Vortrag vier Wochen nach Anmeldung der Abschlussarbeit im Prüfungsverfahren und ein Vortrag mit oder nach dem Abschluss der Arbeit. Auch Doktoranden können hier ihre Arbeiten präsentieren. Üblich sind kurze visuell unterstützte Präsentationen, die mit Hilfe eines Beamers an die Wand projiziert werden. In der Regel besuchen circa 20 Teilnehmer das Seminar, davon fünf Lehrende. An diesem Nachmittag sind nur zwei Lehrende, die Vortragende und vier Studierende anwesend. Abgehalten wird das Seminar in einem Seminarraum des Instituts, in dem vor einer Tafel und einer Projektionswand drei Tischreihen parallel aufgestellt sind. Die Teilnehmer sitzen somit in Reihen vor der stehenden Referentin Filiz in einer eher formellen Vortragssituation. Die hohen Wände des Altgebäudes führen zu einer leicht hallenden Akustik.

Filiz stellt zunächst in sieben Minuten ihr Diplomthema vor. Sie ist Türkin und hat bereits in der Türkei in einem deutschsprachigen Studiengang studiert. Als Studentin macht sie nun in Deutschland ihr Diplom, was es ihr außerdem ermöglicht, in einer lokalen Firma zu arbeiten, die auch das Thema ihrer Diplomarbeit stellt. Nach dem Vortrag übernimmt Doz. Uwe M. die Gesprächsleitung und übergibt an das Plenum die Möglichkeit für Fragen. Das Gespräch verläuft dann überwiegend in geregelten Frage-Antwort-Sequenzen, wobei sich zunehmend ein Kritik-Gespräch zwischen Doz. Uwe M. und Filiz entwickelt. Das Kolloquium, für das wöchentlich anderthalb Stunden angesetzt sind, wird schließlich von Doz. Uwe M. vorzeitig abgebrochen.

Filiz spricht Deutsch in normabweichender Weise (z. B. in der Verwendung von Kasus und Genus), ihre Verwendung von Verben ist teilweise unüblich. Insgesamt beeinflusst jedoch weniger die Mehrsprachigkeit bzw. die Erstsprache Türkisch der Referentin das Gespräch als die Fachsprache Englisch der Wirtschaftskommunikation (vgl. Kap. 7.5).

### **5.3.4 Gespräch D: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik I**

Gesprächstyp: Prüfungskolloquium

Dauer gesamt: 34 Minuten, 27 Sekunden

Transkription: Transkript des gesamten Gesprächs

Personen:

1. Wang: Student aus China (L1: Chinesisch), 30 Jahre
2. Bastian Wagner (Doz. Bastian W.): betreuender Dozent, Diplomkaufmann (L1: Deutsch), 25 Jahre

3. Nils Becker (Doz. Nils B.): Dozent, Diplom-Wirtschaftsinformatiker (L1: Deutsch), 25 Jahre
4. Jessika Schulz (Doz. Jessika S.): Dozentin, Diplom-Mathematikerin (L1: Deutsch), 25 Jahre
5. Christian: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
6. Stefan: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
7. Sebastian: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
8. Alex: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
9. Michael: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
10. Florian: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
11. Stefanie: Studentin (L1: Deutsch), 25 Jahre
12. Christina: Studentin (L1: Deutsch), 25 Jahre
13. Mei: ausländische Studentin (L1: unbek., vermutl. Chinesisch), 25 Jahre
14. Daniela: Studentin (L1: Deutsch), 25 Jahre

Zweck:

Notenrelevante Vorstellung der Studienarbeit von Student Wang

Zum Verlauf:

Das Kolloquium ist Teil des Lehrangebots des Lehrstuhls Produktion und Logistik und richtet sich an Diplomanden und Doktoranden des Departments Wirtschaftswissenschaften. Insgesamt sind in diesem Kolloquium, das im Semester wöchentlich, in der vorlesungsfreien Zeit monatlich stattfindet, fünf Aufnahmen entstanden. Das vorliegende Gespräch stellt die zweite Aufnahme dar. Für Diplomanden ist es verpflichtend, nach der Abgabe ihrer Studienarbeit (eine mehrwöchige verpflichtende Vorleistung für das Diplom) bzw. ihrer Diplomarbeit die Ergebnisse derselben in Anwesenheit der betreuenden Dozenten zu präsentieren. Eine visuelle Präsentation ist nicht verpflichtend, aber üblich. Diese kann mit Hilfe eines tragbaren Beamers und eines Laptops an die Präsentationsflächen geworfen werden. Der einladende Professor ist nicht bei jeder wöchentlichen Sitzung anwesend, wohl aber die Dozenten, die die jeweilige Studienarbeit oder Diplomarbeit betreut haben. Die Teilnehmer wechseln von Mal zu Mal, einige Studenten und Dozenten sind bei mehreren Aufnahmen anwesend. Der Vortrag über die Studienarbeit ist notenrelevant, wodurch letztlich eine Prüfungssituation entsteht. Die Atmosphäre ist eher formell, auch wenn die jungen Dozenten die Studierenden duzen. In dem vorliegenden Gespräch stellt der chinesische Student Wang in rund 28 Minuten seine Studienarbeit zum Thema Simulationen in der Werkstattfertigung vor. Er studierte bereits in China Wirtschaft, kam dann nach Deutschland, wo er in Sprachkursen Deutsch lernte, und studiert nun am Hochschulstandort Wirtschaftsingenieurwesen auf Diplom. Sein Studium dauert bereits länger als die Regelstudienzeit, so dass er nun schnell seinen Abschluss machen möchte. Da der reguläre Seminarraum an diesem Tag belegt ist, muss der gesamte Kurs in das nahe gelegene Institutsgebäude umziehen. Dies führt zu Verzögerungen im Ablauf und zu Störungen während der Aufnahme, da immer wieder neue Teilnehmer dazu kommen und andere früher gehen. Das Gespräch findet außerplanmäßig in einem modern eingerichteten, aber für die Gruppengröße zu kleinen Besprechungsraum mit zusammengestellten Tischen und Präsentationstafeln statt. Nach dem Aufbau des Beamers übergibt der betreuende Dozent Bastian Wagner (Doz. Bastian W.) das Wort schnell an den Referenten. Wang spricht ein normabweichendes Deutsch (z. B. Auslassung von Artikeln, ungenaue Verwendung von Kasussuffixen), auffallend ist vor allem, dass er viele Syntagmen (Verbalphrasen, aber auch Nominalphrasen) floskelhaft mit der Konjunktion-Partikel-Kombination *und äh* oder der Konjunktion-Adverb-Kombination *und dann* einleitet. Diese Elemente erfüllen nur sel-

ten die Funktion einer teilsatzeinleitenden Konjunktion, sondern ähneln funktional dem Gebrauch von Gesprächspartikeln wie *äh* oder *ähm*. Nach circa 22 Minuten ermahnt Doz. Bastian W. den Vortragenden, sich zu beeilen. Nach dem Vortrag von Wang besteht für das Plenum die Möglichkeit, Fragen zu stellen, wobei bereits eine Unruhe im Plenum zu merken ist (Räuspern, Räumen, Türknarren). Nach kritischen Nachfragen der betreuenden Dozenten nimmt jedoch kein weiterer Gesprächsteilnehmer mehr diese Möglichkeit wahr. Während der Antwortphasen von Wang zeigt sich eine Ungeduld seitens Doz. Bastian W., als er den Versuch von Wang, im Computer eine Simulationsanimation zu öffnen, unterbindet. Der Dozent wiederholt zudem seine Nachfrage mehrfach, ohne Wang die Möglichkeit der Turn-Übernahme zu geben (Verstrickung in Nachhak-Sequenz, vgl. Kap. 8.4.2). Es wird zudem zu zeigen sein, dass der Student die Fragen der Dozenten nicht verstanden hat, was durch ein persönliches Nachgespräch mit ihm im Anschluss an die Aufnahme bestätigt wurde.

### 5.3.5 Gespräch E: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik II

Gesprächstyp: Prüfungskolloquium

Dauer gesamt: 25 Minuten, 33 Sekunden

Transkription: Transkript des gesamten Gesprächs

Personen:

1. Li: Studentin (L1: Chinesisch), 25 Jahre
2. Silke Hoffmann (Doz. Silke H.): betreuende Dozentin, Diplom-Wirtschaftsingenieurin (L1: Deutsch), 25 Jahre
3. Ben Schäfer (Doz. Ben S.): Zweitbetreuer, Diplom-Wirtschaftsingenieur (L1: Deutsch), 25 Jahre
4. Timo Koch (Doz. Timo K.): Dozent, Diplom-Wirtschaftsingenieur (L1: Deutsch), 30 Jahre
5. Jens Bauer (Doz. Jens B.): Dozent, Diplom-Wirtschaftsingenieur (L1: Deutsch), 30 Jahre
6. Björn Richter (Doz. Björn R.): Dozent, Doktor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (L1: Deutsch), 30 Jahre
7. Christoph: Student (L1: Deutsch), 30 Jahre
8. David: Student (L1: Deutsch), 30 Jahre
9. Oliver: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
10. Phillip: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
11. Sascha: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
12. Alex: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre<sup>123</sup>
13. Lars: Student (L1: Deutsch), 25 Jahre
14. Jana: Studentin (L1: Deutsch), 25 Jahre
15. Mei: ausländische Studentin (L1: unbek., vermutl. Chinesisch), 25 Jahre<sup>124</sup>

Zweck:

Notenrelevante Vorstellung der Studienarbeit von Studentin Li

---

<sup>123</sup> Alex ist identisch mit Alex im Gespräch D: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik I.

<sup>124</sup> Mei ist identisch mit Mei im Gespräch D: Diplomanden- und Doktorandenkolloquium Produktion und Logistik I.

Zum Verlauf:

Das Gespräch ist im Rahmen des wirtschaftswissenschaftlichen Diplomanden- und Doktorandenkolloquiums des Lehrstuhls Produktion und Logistik entstanden (siehe Kap. 5.3.4). Es stellt das dritte der insgesamt fünf in diesem Kolloquium aufgezeichneten Gespräche dar. Das wöchentliche Kolloquium wurde an diesem Tag in einen anderen Seminarraum der Hochschule verlegt. Der Raum ist stark renovierungsbedürftig und erinnert mit alter Tafel, Stellwand, gesammelten Tischen und Stühlen an einen veralteten Klassenraum. Die Tische sind u-förmig vor der Tafel und der Stellwand aufgebaut. Über einen tragbaren Beamer wird die Präsentation der Studentin auf die Stellwand projiziert. Die chinesische Studentin Li ist Diplomstudentin des Faches Wirtschaftsingenieurwesen und Maschinenbau und stellt in ihrer Studienarbeit mögliche Emissionsminderungsmaßnahmen für den chinesischen Automobilmarkt vor. In ihrem fünfzehnminütigen Vortrag über ihre Ergebnisse spricht Li ein nur wenig normabweichendes Deutsch, was sich primär in abweichenden Verwendungen von Kasus und Genus sowie in phonetischen Abweichungen äußert. Im Anschluss besteht für das Plenum die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Diese Möglichkeiten nutzen zwei Studenten (David und Lars) sowie die betreuenden Dozenten selbst. Bemerkenswert ist hier der Ansatz der Dozentin Silke Hoffmann (Doz. Silke H.) zu einer Kritik an der grundlegenden These der Studienarbeit, die jedoch nicht explizit geäußert und schließlich vorzeitig abgebrochen wird. Es wird zu zeigen sein, inwiefern dieser Abbruch auf die mehrsprachige Situation zurückgeführt werden kann (vgl. Kap. 8.4.1). Li wird schließlich eine Rolle als Expertin für den chinesischen Automobilmarkt zuerkannt (vgl. Kap. 8.5.1).

### **5.3.6 Gespräch F: Projektplenum Kommunikationsdesign**

Gesprächstyp: Forschungskolloquium

Dauer gesamt: 2 Stunden, 58 Minuten, 37 Sekunden

Dauer Auswahlgespräch: 23 Minuten, 45 Sekunden  
(ca. 35 Minuten nach Aufnahmebeginn)

Transkription: Transkript des Auswahlgesprächs

Personen:

1. Nora: BA-Studentin der Hochschule (L1: Bulgarisch, Türkisch), 20 Jahre
2. Doris Klein (Doz. Doris K.): einladende Professorin Kommunikationsdesign (L1: Deutsch), 55 Jahre
3. Maike: BA-Studentin der Hochschule (L1: Deutsch), 20 Jahre
4. Julia: BA-Studentin der Hochschule (L1: Deutsch), 20 Jahre
5. Ewa: Austauschstudentin aus Polen (L1: Polnisch), 20 Jahre
6. Katrin: BA-Studentin der Hochschule (L1: Deutsch), 20 Jahre
7. Sonja: Diplomstudentin der Hochschule (L1: Deutsch), 25 Jahre
8. Anna: BA-Studentin der Hochschule (L1: Deutsch), 20 Jahre
9. Murat: Austauschstudent aus der Türkei (L1: Türkisch), 25 Jahre

Zweck:

Vorstellung eines Buchgestaltungsprojektes der Studentin Nora, für das in wenigen Wochen ein Abgabetermin ansteht.

Zum Verlauf:

Das wöchentlich von der einladenden Professorin Doris Klein (Doz. Doris K.) angebotene Plenum richtet sich an Studierende des Studiengangs Kommunikationsdesign, die

gerade an einem typografischen Entwurfsprojekt arbeiten. Dies kann je nach Studiengang eine Bachelorarbeit, eine Diplomarbeit oder eine entsprechende Vorleistung sein. Einige dieser Projekte sollen in den kommenden Semesterferien bei einem Tag der offenen Tür (genannt *Rundgang*) in der Hochschule ausgestellt werden, was für die Studierenden eine Anerkennung ihrer Arbeiten darstellt, sie aber zugleich unter Termindruck setzt. Die Teilnahme an dem Plenum ist für die Studierenden freiwillig; wer etwas besprechen möchte, kommt vorbei. Das Gespräch findet am Abend nach den regulären Veranstaltungen im Atelier von Doz. Doris K. statt und ist zeitlich nicht begrenzt. Manche Studierende bleiben den ganzen Abend, andere gehen vorzeitig, wenn sie ihr Anliegen besprochen haben. Im Atelier ist ein großer Arbeitstisch aufgestellt, an dem die Teilnehmer sitzen. So können Arbeiten auf dem Tisch präsentiert und von allen angefasst und gesehen werden und es entsteht wörtlich eine Gesprächsrunde oder ein Arbeitskreis. In diesem Plenum sind zwei Gesprächsaufnahmen entstanden. Das vorliegende Gespräch fand im Rahmen der ersten Aufnahme statt.

An diesem Abend sind relativ viele Teilnehmer anwesend. Insgesamt werden sechs Projekte besprochen. Das vorliegende Gespräch behandelt das dritte Projekt. Eine weitere Dozentin und ein Student haben die Gruppe zu diesem Zeitpunkt bereits verlassen, Sonja ist erst vor wenigen Minuten dazugestoßen, Murat kommt nach circa sechs Minuten Gesprächszeit hinzu. Das ausgewählte Gespräch beginnt mit der selbstinitiierten Turn-Übernahme durch die Studentin Nora, welche in erster Linie mit Doz. Doris K. Fragen zu ihrem Projekt – eine Buchgestaltung mit selbstgefertigtem Druck und selbstgefertigter Bindung – besprechen möchte. Sie stellt zunächst den aktuellen Stand ihrer Arbeit vor, ohne diese den anderen Teilnehmern einführend vorzustellen. Erst nach drei Minuten gibt sie einen allgemeinen Überblick über ihr Thema. Im Anschluss entwickeln die Teilnehmer eine offene Diskussion, d. h. ohne explizite Turn-Zuweisung durch die Gesprächsleiterin Doz. Doris K. können die Teilnehmer Fragen stellen, Fragen beantworten und Kommentare und Tipps abgeben. Die Dozentin siezt die Studenten, die Studenten siezen sie und duzen sich untereinander, insgesamt entsteht jedoch eine eher vertraute Atmosphäre. Das Gespräch endet mit der Vereinbarung zwischen Nora und Doz. Doris K., weitere Fragen per E-Mail zu klären, und mit der Verabschiedung von Nora, die nach diesem Gespräch die Runde verlässt.

Eine mehrsprachige Praxis wird vor allem durch die Etablierung der Sprache Englisch als zweite Lingua franca eingebracht, welche die Dozentin u. a. nutzt, um Dinge für die ausländischen Gaststudenten (Ewa aus Polen, Murat aus der Türkei) zu reformulieren und zusammenzufassen (vgl. Kap. 7.6). Obwohl Nora und Murat die Sprache Türkisch teilen, wird diese nicht in das Gespräch eingebracht. Werden Verständnisschwierigkeiten markiert (Nora: *Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden.*, vgl. Auszug 15, Kap. 2.1.1.2), wechselt Murat vielmehr ins Englische, um das Gesagte zu reformulieren. Die polnische Gaststudentin Ewa wechselt nach wenigen deutschen Wörtern direkt ins Englische und spricht dann ausschließlich Englisch in diesem Gespräch.

### **5.3.7 Gespräch G: Forschungsjahrprojekt Mathematik**

Gesprächstyp: Forschungskolloquium

Dauer gesamt: 1 Stunden, 49 Minuten, 58 Sekunden

Transkription: Transkript des gesamten Gesprächs

Personen:

1. Petra Schröder (Doz. Petra S.): einladende Professorin, Teilprojektleiterin (L1: Deutsch), 45 Jahre

2. Svetlana Wolf (Doz. Svetlana W.): Doktorin der Naturwissenschaften, Teilprojektleiterin, in Deutschland lehrend und forschend, geboren in Kasachstan (L1: Russisch), 35 Jahre
3. Carlos: Doktorand aus Kolumbien, Projektmitarbeiter von Doz. Petra S. (L1: Spanisch), 30 Jahre
4. Frank: Doktorand, Projektmitarbeiter von Doz. Svetlana W. (L1: Deutsch), 35 Jahre

Zweck:

Verteilung der Aufgaben auf die Teilprojektgruppen eines Forschungsprojektes

Zum Verlauf:

Das Gespräch ist durch die einladende Professorin Petra Schröder (Doz. Petra S.) initiiert. Zusammen mit ihrem Doktoranden Carlos bildet sie eine Teilprojektgruppe eines mathematischen Verbundprojektes, an dem insgesamt acht Projektpartner in sechs Teilprojekten an sieben Forschungsstandorten beteiligt sind. Carlos verfasst im Rahmen dieses Projektes seine Doktorarbeit. Eine weitere Teilprojektgruppe wird von Doktorin Svetlana Wolf (Doz. Svetlana W.) und Frank gebildet, die für dieses Gespräch extra angereist sind. Das Treffen findet außerhalb offizieller Projekttreffen aller Teilprojektgruppen statt. Da sich diese beiden Teilprojektgruppen mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigen, dient es dazu, sich über den aktuellen Arbeitsstand auszutauschen, Fragen und Probleme zu diskutieren, zu klären, in welchen Bereichen es sich überschneidende Aufgabenstellungen gibt und um Aufgaben auf die jeweiligen Teilprojektgruppen zu verteilen. Die Gruppe ist damit kein Teil eines regelmäßig stattfindenden und sich als solches bezeichnenden Kolloquiums, die Struktur dieses Gesprächs weist jedoch Merkmale auf, die es als Kolloquiumsgespräch auszeichnen: Die einladende Professorin übernimmt die Rolle der Gesprächsleiterin und übergibt das Wort zunächst an Doz. Svetlana W., später an Carlos, welche jeweils einen Bericht des aktuellen Forschungsstandes vortragen. Diese Vorträge werden teilweise durch Nachfragen, Exkurse zu individuellen Forschungsergebnissen oder eigenen Hypothesen unterbrochen, Doz. Petra S. sorgt jedoch stets für eine Rückführung auf das Hauptgespräch. Wie in anderen Kolloquiumsgesprächen auch werden offene Fragen erörtert, Empfehlungen ausgesprochen und weitere Vorgehensweisen abgesprochen. Die wissenschaftliche Forschungspraxis, d. h. die mündliche Ausübung von Wissenschaftskommunikation ist in diesem Gespräch jedoch eine andere als in den übrigen aufgezeichneten Kolloquiumsgesprächen. Alle Gesprächsteilnehmer arbeiten in einem gemeinsamen Forschungsprojekt, es geht nicht um die Präsentation der Arbeit eines einzelnen, auf den die anderen Sprecher reagieren, ohne selbst am Arbeitsprozess beteiligt zu sein, sondern um das gemeinsame Erreichen eines Ziels. Es ist somit auch ein hochspezialisiertes Arbeits- und Fachgespräch.

Das Gespräch findet im Büro der einladenden Professorin statt. Die Teilnehmer sitzen an einem runden Tisch, auf dem Getränke angeboten bereit stehen. Der Tisch ermöglicht eine Gesprächsrunde, in der mathematische Formeln und Diagramme auf Zetteln notiert und für alle sichtbar gemacht werden können. Eine Schreibtafel an der Wand steht ebenfalls zur Verfügung, wird von den Sprechern jedoch nicht genutzt. Die Gesprächsatmosphäre ist die eines entspannten, aber fachspezifischen Arbeitsgesprächs unter Bekannten: Die Teilnehmer duzen sich, man schenkt sich Getränke ein, während man mögliche mathematische Szenarien und Hypothesen entwirft, und man spricht in Nebengesprächen auch über Privates und plant ein gemeinsames Mittagessen.

Die Muttersprachen der Sprecher Doz. Svetlana W. und Carlos werden in dem Gespräch nicht relevant gemacht. Beide führen das Gespräch auf Deutsch mit (russischem bzw.

spanischem) Akzent. Relevant für das Gespräch ist vielmehr die mathematische Fachsprache, die teilweise aus englischen, überwiegend aber aus deutschen Fachbegriffen zusammengesetzt wird. Auch nehmen die Sprecher zitierend Bezug auf eine englische Dissertation, deren Ergebnisse für ihre Forschungen relevant sind. Entgegen der herrschenden Anglophonie in der schriftlichen Fachkommunikation der Disziplin Mathematik, erweist sich die Relevanz des Englischen in diesem mündlichen Fachgespräch geringer als erwartbar (vgl. Kap. 7.4).

## **6. Mehrsprachiges Handeln als selbstverständliche Sprachpraxis im Gespräch**

Wenn mehrsprachige Sprecher sich an einem Gruppengespräch beteiligen und voneinander wissen, dass alle Sprecher dieses Gesprächs mehrsprachig sind und die gleichen Sprachen sprechen, so ist erwartbar, dass mehr als eine Sprache eine Rolle im Gespräch spielen wird und um so leichter wird es fallen, die eine oder die andere Sprache in das Gespräch einzubringen. Im Korpus liegt mit dem Gespräch A ein solches Gruppengespräch vor. Die Sprecher eines Hochschulkolloquiums der Hispanistik an einer deutschen Hochschule können davon ausgehen, dass alle ihre Gesprächspartner Deutsch und mindestens eine iberoromanische Sprache (hier Spanisch oder Portugiesisch) sprechen. Die Sprecher haben sich zwar im Vorfeld des Gesprächs darauf verständigt, das Gespräch auf Deutsch zu führen, dennoch lassen sich im Gespräch zahlreiche und vielfältige Bezugnahmen auf andere Sprachen identifizieren, die für das Gespräch relevant gemacht werden und es damit zu einem mehrsprachigen Gespräch prägen. Das Wissen um die Mehrsprachigkeit aller Gesprächsteilnehmer und die Tatsache, dass die iberoromanischen Sprachen den Untersuchungsgegenstand ihrer Disziplin darstellen, machen es den Sprechern leicht, auf das Spanische oder das Portugiesische Bezug zu nehmen. Man kann sagen, dass Mehrsprachigkeit den beruflichen Lehr- und Forschungsalltag der Sprecher bestimmt. Dies schreibt dem Gespräch A unter Hispanisten eine Sonderstellung im Korpus zu. In keinem anderen Gespräch ist eine vergleichbare Personenkonstellation mehrsprachiger Sprecher gegeben, die sich darüber hinaus auch professionell mit Sprache auseinandersetzen.

Die nachfolgende Untersuchung wird zeigen, dass diese Konstellation zu einer phasenweise hochgradig intensiven mehrsprachigen Praxis führt, obwohl das Gespräch einsprachig intendiert ist. Das mehrsprachige Gespräch erweist sich für diese Gruppe als unumgänglich und mehrsprachiges Handeln als selbstverständliche Sprachpraxis (vgl. Kap. 6.2). Das mehrsprachige Handeln, das für das Gespräch relevant wird, umfasst dabei vor allem erwartbare Praktiken wie fremdsprachige und sprachverschränkende Bezugnahmen auf das Spanische (vgl. Kap. 6.2.1). Das fremdsprachige Handeln in der Zweitsprache Deutsch ist hingegen keine signifikante Quelle für Nichtverstehen und Missverstehen (vgl. Kap. 6.2.2) und Dolmetscherpraktiken verlaufen in Parallelgesprächen ohne jegliche Relevanz für das Hauptgespräch (vgl. Kap. 6.2.3). Phasenweise wird das mehrsprachige Handeln derart intensiviert, dass es zu einem konstitutiven Moment im Gespräch wird (vgl. Kap. 6.3): Zum einen reflektieren die Sprecher in einer Laut-Spiel-Sequenz metasprachlich und nachahmend die mögliche Dehnung von Konsonanten in den unterschiedlichen Sprachen (vgl. Kap. 6.3.1). Zum anderen handelt die Gruppe die Begrifflichkeit eines spanischen Fachausdrucks und seiner deutschen Entsprechung aus (vgl. Kap. 6.3.2). Für ein besseres Verständnis der Einzelanalysen im Gesamtzusammenhang des Gesprächs werden zunächst der Verlauf

der Gesprächsphasen sowie die Gesprächsvoraussetzungen und das allgemeine Gesprächsziel makroanalytisch vorgestellt (vgl. Kap. 6.1)

## 6.1 Gespräch A: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen

Das vorliegende Gespräch findet im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums im Fach Hispanistik statt, welches zu festen regelmäßigen Terminen im Semester den eingeladenen Dozenten, fortgeschrittenen Studierenden und Promovierenden ermöglicht, über das jeweilige Forschungsprojekt zu sprechen und zu diskutieren. Die Teilnehmer werden persönlich eingeladen, so dass das Kolloquium nicht öffentlich für alle Studierende ist. Die Sitzungen finden unter der Woche nachmittags in der Hochschule statt. Pro Sitzung wird in der Regel nur ein Projekt diskutiert.

Im hier behandelten Gespräch stellt der chilenische Doktorand Pablo ein Transkriptionssystem vor, das er für die Diskursanalyse von Fernsehnachrichten entwickelt hat. Zu diesem Zweck hat er den Gesprächsteilnehmern, die regelmäßig an dem Kolloquium teilnehmen, im Vorfeld einen Textentwurf per E-Mail geschickt, in welchem er seine Thesen über das Transkriptionssystem formuliert hat. Den einmaligen Gastteilnehmern des Gesprächs (Adela und Miguel aus Bolivien) ist Pablos Promotionsprojekt bisher unbekannt. Die übrigen Gesprächsteilnehmer dürften bereits grundlegend über das Thema informiert sein. Für Pablo als Vortragenden gilt es, seinen bisherigen Arbeitsstand zur Diskussion zu stellen. Erkenntnisgewinn und Anregungen für den weiteren Arbeitsprozess sind dabei ebenso zielgebend wie die (mehr oder wenige inoffizielle) Pflicht, regelmäßig im Kolloquium über das Voranschreiten der Doktorarbeit Bericht erstatten zu müssen. Es liegt jedoch kein unmittelbarer Prüfungsdruck vor, so dass das Kolloquium als Forschungskolloquium, nicht als Prüfungskolloquium zu beschreiben ist. Im vorliegenden Fall wird die übliche Hochschulseminarzeit von 90 Minuten nur um wenige Minuten überzogen.

Das Gespräch wird überwiegend auf Deutsch geführt. Spanisch bildet für das Gespräch die zweite relevante Bezugssprache, da Pablo im hispanistischen Studiengang an der deutschen Hochschule promoviert und seine Dissertation auf Spanisch verfasst. Entsprechend ist auch der zur Diskussion gestellte Text in spanischer Sprache geschrieben. Alle Gesprächsteilnehmer sprechen Deutsch und mindestens eine iberoromanische Sprache (Spanisch oder Portugiesisch), wobei Deutsch für sechs der neun Sprecher die Zweitsprache darstellt. Eine mehrsprachige Praxis ist für dieses Gespräch somit durch die sprachbiographischen Voraussetzungen der Sprecher begünstigt. Zudem haben alle Sprecher eine philologische Ausbildung und Sprache bildet das Forschungsobjekt ihres Faches. Somit sind sprachreflexive, metasprachliche Handlungen durchaus erwartbar.

Gastgeber und Organisator des Kolloquiums ist Pablos Doktorvater, der Dozent Peter Meyer (Doz. Peter M.), in dessen Hochschulbüro das Gespräch stattfindet und welcher in diesem Gespräch zunächst die Gesprächsleitung übernimmt. Offensichtlich besteht eine mehr oder weniger variable Konvention, wie die Gespräche dieses Kolloquiums prototypisch verlaufen, denn Doz. Peter M. eröffnet das Gespräch mit einer metasprachlichen Ankündigung über den erwarteten Gesprächsverlauf: *Ja, wie immer machen wir noch ne kurze • • sss äh Zusammshhtellung oder Zusammenfassung zur Erinnerung und aber • nicht mehr als zehn Minuten und dann diskutieren wir.*

Tatsächlich lassen sich in diesem Gespräch prototypische Gesprächsphasen identifizieren, wie sie für ein Kolloquiumgespräch mit Vortrag, Plenumsdiskussion und Gesprächsleitung erwartbar sind. Der Vortrag Pablos wird jedoch nach gut 12 Minuten

in eine Diskussion überführt, in der Doz. Peter M. die Gesprächsleitung aufgibt bzw. an Pablo abtritt. Die Diskussion wird dann nach einer Dauer von rund 26 Minuten von beiden wieder auf den Vortrag gerichtet, den Pablo abschließt, ehe er weitere Nachfragen zulässt. Nach dem Vortrag lässt sich eine erwartbare Nachfragephase des Plenums vermerken, die sich allerdings nicht auf Frage-Antwort-Sequenzen über zwei Turns beschränkt, sondern durch zwei oder mehr Sprecher in mehrminütige Diskussionen und Ratschlagphasen überführt wird. Das Ende dieser zweiten Plenumsdiskussion (vgl. Teilphase u: ›Empfehlungen zur Lesbarkeit des Transkripts‹) wird mit Scherzsequenzen begleitet, ehe Doz. Peter M. nach rund 93 Minuten die Gesprächsbeendigung einleitet.

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:00:19 – 00:00:31) (Doz. Peter M.)<sup>125</sup>
- II. Gesprächsmitte** (00:00:32 – 01:31:48)
  - 1. Vortrag:** ›Transkriptionselemente‹ (00:00:32 – 00:08:42) (Pablo)
  - 2. „Zwischenfrage“:** ›Wichtigkeit der Kameraperspektive‹ (00:08:43 – 00:09:25) (Doz. Peter M.)
  - 3. Vortrag:** spanische Filmsequenzen ›Bewegungen der Nachrichtensprecherin‹ (00:09:26 – 00:12:24) (Pablo)
  - 4. Plenumsdiskussion I:**
    - a. ›Relevanz von Bewegungen und Kamera für die Transkription‹ (00:12:25 – 00:18:24) (Doz. Karin S.)
    - b. ›Zwei Quellen von Angst in Fernsehnachrichten‹ I (00:18:25 – 00:21:31) (Marco)
    - c. ›Was ist das Ziel der Analyse? I – Er analysiert noch nicht!‹ (00:21:32 – 00:27:38) (Doz. Anita S.)
    - d. ›Zwei Quellen von Angst in Fernsehnachrichten‹ II (00:27:39 – 00:30:34) (Marco)
    - e. ›Journalisten bei der Arbeit begleiten‹ (00:30:35 – 00:38:32) (Tanja)
    - f. Rückführung zum Vortrag (00:38:33 – 00:39:05) (Doz. Peter M.)
  - 5. Vortrag:** ›Transkriptionselemente‹ (00:39:06 – 00:40:25) (Pablo)
  - 6. Plenumsdiskussion II**
    - g. ›Was ist das Ziel der Analyse?‹ II (00:40:26 – 00:43:03) (Doz. Anita S.)
    - h. ›Quantität und Komplexität der Transkriptionszeichen‹ (00:43:04 – 00:48:22) (Marco)
    - i. ›Was bedeutet ‚alarmistisch‘ für Pablo? I‹ (00:48:23 – 00:49:18) (Doz. Karin S.)
    - j. ›Was ist das Ziel der Analyse?‹ III (00:49:19 – 00:52:27) (Doz. Anita S.)
    - k. ›Was bedeutet ‚alarmistisch‘ für Pablo?‹ II (00:52:28 – 00:55:44) (Marco)
    - l. ›Wie viele Nachrichten?‹ (00:55:45 – 00:58:07) (Adela)
    - m. Textbezug ›Alargamiento consonántico [konsonantische Dehnung]‹ (00:58:08 – 01:02:16) (Tanja)
    - n. Textbezug ›Definition des Ausdrucks ‚Transkription‘‹ (01:02:17 – 01:10:20) (Doz. Karin S.)

<sup>125</sup> In Klammern gesetzt ist der Name des initiiierenden Sprechers der jeweiligen Gesprächsphase.

- o. Textbezug ›Anordnung und Wichtigkeit von Bild und Text im Transkript‹ (01:10:21 – 01:17:23) (Doz. Peter M.)
- p. ›Publikationsmöglichkeiten‹ I (01:17:24 – 01:19:01) (Doz. Karin S.)
- q. ›Datenmenge der Transkription‹ (01:19:02 – 01:19:55) (Pablo)
- r. Textbezug ›Primer plano de hablantes [Vordergrund der Sprecher]‹ (01:19:56 - 01:21:22) (Doz. Peter M.)
- s. ›Das, was nicht gesagt wird‹ (01:21:23 - 01:24:14) (Doz. Peter M.)
- t. Bildbeispiel ›No pase. Fuerza pública [Kein Zutritt. Polizeimacht]‹ (01:24:15 – 01:26:32) (Pablo)
- u. ›Empfehlungen zur Lesbarkeit des Transkripts‹ (01:26:33 – 01:31:48) (Marco)

### III. Gesprächsbeendigung (01:31:49 – 01:32:42) (Doz. Peter M.)

Das Gespräch beginnt mit einer erwartbaren Rollenübernahme: Als Gastgeber eröffnet Doz. Peter M. das Gespräch und überlässt dann Pablo das Rederecht. Pablo berichtet in seinem Vortrag zunächst über seinen jüngsten Arbeitsprozess (*Ich wollte eine • sagt man Testanalyse durchzuführen?*) und über dabei entstandene Probleme (vgl. 1. Vortrag und 3. Vortrag). Während dieser Phase kommentiert Doz. Peter M. den Vortrag, für eine Unterbrechung durch eine Zwischenfrage bittet er Pablo allerdings noch um Erlaubnis (*Kann ich da kurz zwischenfragen?*, vgl. 2. „Zwischenfrage“), während die Dozentin Karin Schmidt (Doz. Karin S.) den fortgeführten Vortrag Pablos unangekündigt mit einer Nachfrage unterbricht. Der Vortrag ist damit zunächst abgebrochen und es schließt sich die erste Plenumsdiskussion an, in welcher die Rollenaufgaben verschoben sind (vgl. 4. Plenumsdiskussion I): Pablo steht jeweils in der Pflicht, auf kritische Nachfragen zu antworten und seine Behauptungen zu verteidigen. Er ist es, der weitere Fragen zulässt und zeitweise die Rolle des Gesprächsleiters übernimmt, indem er Marco das Rederecht für eine Nachfrage erteilt. Die übrigen Gesprächsteilnehmer (Doz. Peter M., Doz. Karin S., Doz. Anita S.) ergreifen selbst das Rederecht, kommentieren, ergreifen Partei und stellen Fragen, so dass der prototypische Ablauf einer durch einen Gesprächsleiter gesteuerten Nachfragephase mit Fragen des Plenums und Antworten des Vortragenden hin zu einer Gruppendiskussion entwickelt wird. Doz. Peter M. hält seine Rolle als Gesprächsleiter allerdings insofern aufrecht, als er dreimal die vorausgegangenen Diskussionsargumente von Pablo und Doz. Karin S. metasprachlich in Zwischenresümees zusammenfasst und anschließend paraphrasiert.

Doz. Peter M. unterbricht schließlich die Plenumsdiskussion und führt das Gespräch wieder zurück auf die zu diskutierende Textvorlage (*Wir wolln ja noch die Transkription kommen. Ne? Jetzt nicht so sehr die Analyse der Inhalte.*, vgl. Gesprächsteilphase f). Als Doz. Anita S. wiederum eine themenabweichende Frage stellt, ergreift Pablo die Initiative, stellt die Frage zurück (*Jjja aber ein Moment!*) und beendet seinen Vortrag (vgl. 5. Vortrag). Anschließend übergibt er der Dozentin Anita S. das Rederecht und leitet damit die zweite Plenumsdiskussion ein (vgl. 6. Plenumsdiskussion II).

Wiederum teilen sich Doz. Peter M. und Pablo die Rolle des Gesprächsleiters. Erneut gibt es keinen eindeutigen Gesprächsleiter, der die Redebeiträge strukturiert. Die Plenumsmitglieder ergreifen überwiegend selbst das Wort und verpflichten durch ihre Vorschläge und Nachfragen Pablo zur Stellungnahme. Jedes Mal entwickeln sich nach diesen initiiierenden Handlungen mehrere Sequenzen umspannende Diskussionen, an denen sich mehrere Sprecher beteiligen. Nur die letzte Gesprächsteilphase (u. ›Empfehlungen zur Lesbarkeit des Transkripts‹) wird zunächst durch Pablo initiiert, der Marco das Rederecht erteilt. Doz. Peter M. strukturiert diese zweite Plenumsdiskussion

wiederum, indem er insgesamt fünf Zwischenresümees gibt, welche die einzelnen Diskussionen jedoch nicht immer auch abschließen.

Insgesamt sind die Diskussionsphasen kritisch und konstruktiv, jedoch nie persönlich gegen Pablo gerichtet. Die Gesprächspartner sind untereinander gut bekannt, lediglich Miguel und Adela sind das erste Mal als Gäste aus Bolivien dabei. Alle Gesprächsteilnehmer duzen sich, durch den Grad der akademischen Bildung sowie des Alters (Studenten, Doktoranden, Dozenten) ergeben sich jedoch asymmetrische Verhältnisse und der Vertrautheitsgrad der Studenten und Doktoranden untereinander ist höher als gegenüber den Dozenten. Phasenweise bilden die Sprecher Koalitionen und vertreten in Kooperation ihre Meinungsstandpunkte. Doz. Peter M. kann als Doktorvater Pablos als sein Fürsprecher auftreten, er übt jedoch auch selbst Kritik an Pablos Text. Thematisch bestehen insbesondere Doz. Anita S. und Marco auf ihren Nachfragen bzw. Behauptungen, so dass sich Diskussionsschleifen bilden und Themen mehrfach diskutiert werden (vgl. die Teilphasen b und d ›Zwei Quellen von Angst in Fernsehnachrichten‹ I u. II [Marco]; vgl. die Teilphasen c, g und j ›Was ist das Ziel der Analyse?‹ I - III [Doz. Anita S.]).

Eine Besonderheit dieses Gesprächs ist das Dolmetschen Adelas für Miguel, also das mündliche Übersetzen des Gehörten in eine andere Sprache, in diesem Falle ins Spanische. Insgesamt dokumentiert die Aufnahme 25 Sequenzen, in denen Adela Miguel auf Spanisch zuflüstert. Für eine verbale Transkription ist das Geflüsterte in den meisten Fällen zu leise, die wenigen Phasen, die transkribiert werden konnten, belegen hingegen, dass Adela zeitversetzt und in indirekter Rede die deutschen Gesprächshandlungen für Miguel übersetzt (vgl. Auszug 31, Kap. 2.2; vgl. Auszug 40 Kap. 6.2.3). Das Dolmetschen verbleibt ohne Konsequenz für die auf Deutsch geführten Diskussionen und bildet damit ein Parallel- oder Begleitgespräch. Das Handeln zeigt, dass Adela Miguels Deutschkenntnisse als nicht ausreichend einschätzt, um dem Gespräch ohne Hilfestellung folgen zu können. Tatsächlich beteiligt sich Miguel kein einziges Mal verbal an dem auf Deutsch geführten Hauptgespräch.

Zwei Scherzsequenzen in der letzten Teilphase, einmal durch Doz. Peter M. eingeleitet, einmal durch Marco, lockern die Diskussionsatmosphäre zunehmend auf und bereiten die Einleitung der Gesprächsbeendigungsphase vor. Die von Doz. Peter M. eingeleitete Gesprächsbeendigung umfasst dann erwartbare Handlungen wie ein letztes Angebot der Redeübernahme an das Plenum und – nachdem dieses nicht angenommen wurde – eine Abschlussbewertung, einen Abschlusssdank und eine Vorausschau auf die kommende Sitzung.

## **6.2 Die mehrsprachige Praxis: Das mehrsprachige Gespräch als Unumgänglichkeit und Selbstverständlichkeit**

Die Bedingungen für mehrsprachige Praxis sind in diesem Gespräch hervorragend: Alle Sprecher, sowohl die deutschen Dozenten und Studenten als auch die Gaststudenten und -doktoranden, sind mindestens zweisprachig. Ihre Wissenschaftsdisziplin Hispanistik wird an einer deutschen Hochschule praktiziert, insofern ist erwartbar, dass alle Gesprächsteilnehmer neben einer iberoromanischen Sprache auch über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, die es ihnen ermöglichen, am deutschen Hochschulbetrieb teilzunehmen. Die Ermittlung über mündliche und schriftliche Befragung ergibt, dass für sieben der neun Gesprächsteilnehmer Deutsch nicht die Erstsprache darstellt, für sechs Sprecher ist die Erstsprache Spanisch, für einen ist es Portugiesisch. Deutsch stellt für sie also mindestens die Zweitsprache, vermutlich sogar die Dritt- oder Viertsprache

dar. Die Dozenten Doz. Peter M. und Doz. Karin S., deren Erstsprache jeweils Deutsch ist, demonstrieren im Gespräch Kenntnisse sowohl im Spanischen als auch im Portugiesischen. Da jeder Sprecher um die Mehrsprachigkeit der anderen Sprecher weiß, sind Sprachverschränkungen zwischen Deutsch und Spanisch möglich, ohne dabei einzelne Sprecher von der Kommunikation auszuschließen. Alle Sprecher sind linguistisch im Fach Hispanistik ausgebildet, so dass das metasprachliche Handeln über das Spanische bzw. Portugiesische zu ihrem Lehr-, Lern- und Forschungsalltag gehört. Ich bezeichne das Gespräch aus diesen Gründen als *mehrsprachig angelegt*, genauer gesagt als *zweisprachig deutsch-spanisch* angelegt. Darunter ist nicht zu verstehen, dass das Gespräch auf die Ausübung von Mehrsprachigkeit abzielt. Ganz im Gegenteil: Pablo hat im Vorfeld alle Gesprächsteilnehmer darum gebeten, das Gespräch auf Deutsch zu führen – zum einen, um zur Übung selbst verstärkt Deutsch sprechen zu müssen, zum anderen unterstützend für die Gesprächsaufnahme. Vielmehr meine ich, dass das Wissen um die ‚Zweisprachigkeit Deutsch-Spanisch‘ die Ausübung ‚deutsch-spanischer Praxis‘ begünstigt. Es ist für die Sprecher naheliegend, auf das Spanische Bezug zu nehmen, wenn die spanische Sprache ihren Forschungsgegenstand bildet und Spanisch für die Mehrzahl der Teilnehmer vertraute Sprache ist.

In diesem Kapitel geht es darum zu belegen, dass es sich bei dem hispanistischen Kolloquiumgespräch um ein mehrsprachiges Gespräch im definierten Sinne handelt, obwohl es einsprachig intendiert ist. Weiterhin gilt es aufzuzeigen, dass mehrsprachige Praxis innerhalb eines Gesprächs phasenweise eine solch hohe Relevanz erreichen kann, dass sie gleichsam konstitutiv für den Gesprächsverlauf in dieser Phase ist.

### 6.2.1 Fremdsprachige und sprachverschränkende Bezugnahmen auf das Spanische ausgehend von der Verständigungssprache Deutsch

Die Transkription des Gesprächs zeigt schnell, dass das Vorhaben, das Gespräch auf Deutsch zu führen, zwar überwiegend gelingt, dass aber auch spanisch gesprochen wird. Diese Sprachverschränkungen sind die augenscheinlichsten Formen mehrsprachiger Praxis in diesem Gespräch:

a) spanische Textzitate: Diskussionsgrundlage des Gesprächs bildet ein auf Spanisch verfasster Text Pablos. Spanische Textpassagen oder spanische Schriftzüge von Bildern im Text werden zitiert. Diese Textzitate erhalten Relevanz für das Gespräch, wenn auf sie – ankündigend oder rückweisend – metasprachlich Bezug genommen wird, wie im folgenden Beispiel.

#### Auszug (36), Gespräch A: metasprachliche Bezugnahmen auf spanische Textzitate („Er sagt“)

[1]

	[63:53.0]
Doz. Peter M. [v]	Aus dem/
Doz. Karin S. [v]	Ja. Nei, ich bezog mich aber jetzt auf seine Defi/ Er sagt

[2]

	laut			
Pablo [v]	Ja ja ja!	Aber/	Ja ja!	Ich muss/
Doz. Karin S. [v]	(eben) ähm: "proponemos una nueva definición para los			
Doz. Karin S. [ger]	wir schlagen eine neue Definition der Termini Transkribieren und			

[3]

				[64:01.0]
Pablo [v]			Ja!	(A/)
Doz. Peter M. [v]		Genau.		
Doz. Karin S. [v]	términos transcri bir y	transcripción."	Und da <u>drauf</u>	hab ich
Doz. Karin S. [ger]	Transkription vor.			

[4]

Doz. Karin S. [v]	mich bezogen.

Es wäre für die Sprecher denkbar schwierig, in den Plenumsdiskussionen auf den spanischen Text zu verweisen, ohne den spanischen Wortlaut zu zitieren. Sie könnten zwar in deutscher Sprache auf Seitenzahlen oder Absätze verweisen, wenn jedoch einzelne Thesen des Textes diskutiert werden sollen, müssten diese ins Deutsche übersetzt oder auf Deutsch paraphrasiert werden. Eine genaue Textverortung wird dadurch schwierig. Effizienter und präziser ist es, Textpassagen zu zitieren, um zu verdeutlichen, über welche Textaussagen man sprechen möchte, zumal alle den spanischen Text lesen und verstehen können. Den Zitatenden kommt damit die wichtige Funktion des textverortenden Handelns zu.

b) spanische Filmsequenzen: Ähnlich wie der spanische Text dienen spanische Filmsequenzen als Diskussionsgrundlage; sozusagen als Prätext für intertextuelle Bezüge. Pablo spielt während seines Vortrags zwei Auszüge aus südamerikanischen Fernsehnachrichten auf seinem mitgebrachten Laptop ab und fordert seine Gesprächspartner auf, hinzusehen (*Gucken/ guck mal • diessss.*) oder auf spezielle Aspekte zu achten (*Aber sss/ was sie sagt zum Beispiel.*). Gleichsam zitierend ahmt Pablo die Bewegungen der Fernsehnachrichtensprecherin nach (*Okay. Sie macht sooo! Und dannn bueno.*). Die Gruppe nimmt in ihren Diskussionen wiederholt auf Deutsch deiktisch und metasprachlich Bezug auf die Filmbeispiele.

c) Sprachverschränkungen (Entlehnungen und Code-Switching): Aus den Prätexten, d. h. dem von Pablo auf spanisch verfassten Text sowie den spanischsprachigen Fernsehnachrichten, entlehnen die Gesprächsteilnehmer einzelne Wörter, obwohl ihnen durchaus deutsche Entsprechungen bekannt sind. In dem von Pablo abgespielten Nachrichtenbeitrag geht es um private, illegale Taxifahrer in Costa Rica (*taxistas*). Sowohl Doz. Karin S. (Erstsprache Deutsch) als auch die Doz. Anita S. (Erstsprache Spanisch) verweist nach dem Filmbeitrag auf die interviewten Taxifahrer mit Hilfe des spanischen Worts *taxistas*. Das Wort wird einmal paraphrasiert, zu keinem Zeitpunkt wird jedoch das deutsche Wort *Taxifahrer* verwendet. So etablieren die Dozentinnen das Fremdwort als eine Art Terminus technicus, wohl auch um die spezifischen Bedeutungskomponenten ›privat‹ und ›illegal‹ des Wortes *taxistas* aus dem Kontext des Fernsehbeitrags zu erhalten (vgl. Kap. 2.1.2.1). Andere Entlehnungen aus der spanischen Textvorlage werden durchaus übersetzt oder paraphrasiert. Die Grenze zum Textzitat ist dabei flie-

ßend. Den Entlehnungen kommt Relevanz zu durch die Einbindung der spanischen Äußerungen in die deutschsprachige Argumentstruktur sowie durch die übersetzende, paraphrasierende Bezugnahme. Ein Beispiel dafür ist das Übersetzungsaushandeln von Pablo und Doz. Peter M. im folgenden Auszug. In seinem Vortrag über die Qualität einer Transkription berichtet Pablo von einer für ihn wichtigen Unterscheidung zwischen *fugaz* und *temporal*. Pablo bemerkt die Entlehnung von *fugaz* und korrigiert sich selbst mit der deutschen Entsprechung *flüchtig*. Bei der Entsprechung von *temporal* zeigt er sich unsicher. Er schlägt zunächst *dauerhaft* vor, äußert dann aber einen Hilfsappell (*wie sagt man?*) und artikuliert silbisch betonend einen weiteren Wortvorschlag (*Zeitunabhängig?*). Doz. Peter M. bestätigt diese Entsprechungen, schlägt aber selbst zwei weitere mögliche Übersetzungen vor (*Konstant oder zeitnah.*). Damit haben die beiden Sprecher ein semantisches Feld skizziert, ohne sich auf eine einzige Übersetzung für das Wort *temporal* festzulegen. Im Anschluss an diese Sequenz spricht Pablo weiterhin von *temporal*.

### Auszug (37), Gespräch A: Übersetzung von Entlehnungen („temporal“)

[1]		[03:20.0]
Pablo [v]	Daaas/ Diese auch (is) <u>wichtig</u> . So für mich is wichtig diese	
[2]		
Pablo [v]	Unterscheidung zwischen • fugaz äh <u>flüchtig</u> und temporal	
Pablo [ger]	flüchtig	vergänglich
[3]		langsam, silbisch
Pablo [v]	• unnn <u>dauerhaft</u> mm wie sagt man? <u>Zeitunabhängig?</u>	
Doz. Peter M. [v]		Mm!
[4]		[03:40.0]
Pablo [v]	M=hrm	
Doz. Peter M. [v]	• • • Konstant oder zeitnah.	

Als zweites Beispiel sei erneut auf den Auszug (2) („*primero plano*“) verwiesen (vgl. Kap. 2.1.1.3 und Kap. 1.1). Ohne explizite Ankündigung nimmt Doz. Peter M. im Rahmen von Texthinweisen (Handlungsempfehlungen) metasprachlich und zitierend Bezug auf Pablos spanischen Text. Dabei intensivieren sich die Sprachverschränkungen, die gleichsam als Textzitat, Entlehnungen oder Code-Switching betrachtet werden können. Die spanischen Äußerungen (*de hablantes, presentadores y periodistas, tigos y expertos*) werden nicht wortgetreu übersetzt, aber im Anschluss beschreibend erklärt (*Das sind also verschiedene Rollen ((1s)) und die muss man glaub ich unterschiedlich dann in der Analyse eben bewerten. Ne? ((2,5s)) Also • • Professionellen einerseits und die Amateure, Zeugen und so weiter andererseits.*). Die Sequenz demonstriert mehrsprachiges und metasprachliches Handeln über einen (aus Perspektive der Gesprächssituation) fremdsprachigen Text und zeugt damit von fremdsprachlichem Handeln. Neben den vereinzelt Wort- und Phrasenentlehnungen aus dem Text und dem Film lassen sich Transferprozesse von Gesprächspartikeln (*no, o sea, bueno*) aus dem Spanischen belegen. Diesen kommt für den jeweiligen Sprecher eine wichtige Funktion in der

Strukturierung ihrer Gesprächsbeiträge zu, für den sequenziellen Verlauf des Gesprächs sind sie jedoch nicht von Relevanz (vgl. Kap. 2.2).

Neben spanischen Entlehnungen fallen fachsprachliche Entlehnungen aus weiteren Sprachen auf, insbesondere englische und französische Termini der Filmanalyse und des Journalismus (*Zoom, Interview, Statement, Akteur, Regie, Montage/montieren, Bricolage*) oder Latinismen der allgemeinen Wissenschaftssprache (*grosso modo, Definition, Klassifikation, Transkription*), die zwar sehr unterschiedlich phonetisch, morphologisch und semantisch in den deutschen Wortschatz integriert sind bzw. fremdsprachig erscheinen, teilweise aber – mit variierender Schreibung und Lautung – als Internationalismen betrachtet werden können (z. B. *Interview, Zoom, Klassifikation, Definition*).

### 6.2.2 Fremdsprachiges Handeln in Deutsch als Zweitsprache

Die Bezüge auf die spanische Sprache stellen eine Form mehrsprachiger Praxis aus der gemeinsamen Perspektive des Gesprächs dar, welches in deutscher Sprache geführt wird. Aus der Perspektive eines Großteils der Sprecher stellt das Handeln in deutscher Sprache eine Form ihrer mehrsprachigen Praxis dar: Für sechs der neun Sprecher ist Deutsch nicht Erst- sondern Zweit- oder Drittsprache. Das Gespräch ist für sie eine *fremdsprachige Kommunikation*. Die Bezüge auf das Spanische sind für die meisten hingegen Bezüge auf die Erstsprache.

Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, die individuellen Merkmale in den Lernervarietäten der einzelnen Sprecher aufzuzeigen. Es geht primär darum, vorkommende Merkmale als verbale Markierungen mehrsprachiger Praxis zu betrachten:

Bei fünf Sprechern ist ein ‚fremdsprachiger Akzent‘ (‚hispanischer Akzent‘) erkennbar, wenn sie sich auf Deutsch am Gespräch beteiligen (z. B. durch den Gebrauch des stimmlosen Frikativ [s] im Wortanlaut bzw. bei üblichem stimmhaften Gebrauch, durch abweichenden Wortakzent, den Gebrauch des alveolaren Vibranten [r] und gelegentliche Betonung des üblicherweise unbetonten Schwa etc.).<sup>126</sup> Der fremdsprachige Akzent als Form mehrsprachiger Praxis erhält in diesem Gespräch allerdings keine Relevanz (vgl. Kap. 2.2). Keiner der Sprecher wird auf seinen Akzent hin angesprochen, bewertet oder korrigiert, auch dann nicht, wenn die Artikulation eines Wortes deutlich von der erwartbaren abweicht (so etwa bei *Prosodie* mit stimmlosen Frikativ [s] und Wortakzent auf der zweiten Silbe oder im Falle von *geschnitten* mit stimmhaften Plosiv [d] nach gespanntem Vokal [i]). Der Akzent wird von den Sprechern im Umkehrschluss vielmehr stillschweigend akzeptiert und gehört zum Alltag ihrer mehrsprachigen Praxis im Fach Hispanistik.

Etwas anders ist der Umgang mit der syntaktischen Ebene der Lernervarietäten. In dem fremdsprachigen Handeln aller Sprecher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind Abweichungen von der syntaktischen Norm festzustellen. Darunter fallen u. a. das gelegentliche Auslassen von Artikelwörtern, ein abweichender Gebrauch von Genus und Kasus oder gelegentlich eine Verbzweitstellung im subjunktionalen Nebensatz. Diese Normabweichungen erfahren in diesem Gespräch keine Fremdkorrekturen durch

---

<sup>126</sup> Diese Aussprachevarianten sind nicht ausschließlich ‚fremdsprachig‘, sondern finden sich auch innerhalb deutschsprachiger Varietäten. Ich gehe jedoch davon aus, dass eine bestimmte Kombination bestimmter Varianten von Hörern als spezifischer fremdsprachiger Akzent wahrgenommen werden kann.

andere Sprecher.<sup>127</sup> Es kommt jedoch vor, dass Sprecher ihre eigenen Abweichungen (z. B. in der Artikulation oder Verbkonjugation) selbst korrigieren. Insbesondere sind dabei die gehäuften Selbstkorrekturen Pablos auffällig, die teilweise sehr bewusst und betont artikuliert sind und auch semantische Varianten berücksichtigen (vgl. Pablos Handeln in den Auszügen 7 bis 10, Kap. 2.1.1.1). Offensichtlich ist es ihm sehr wichtig, bemerkte Abweichungen richtigzustellen. Dies kann als Ausdruck seiner Lernintention gesehen werden; das Korrekturverhalten spielt jedoch für den sequenziellen, interaktiven Gesprächsverlauf keine weitere Rolle und bleibt damit sozusagen selbstbezogen.

In der Sprachlernforschung wird das Handeln der Sprachlerner in *Lernervarietäten* oder einer *Interlanguage* (Selinker 1972) als auf Strategien beruhend aufgefasst (vgl. interaktional bei Tarone 1977; psychologisch bei Faerch/Kasper 1983 und 1984, einfühend Edmondson/House 2006 u. Schramm 2008; vgl. Kap. 1). Der Begriff *communicative strategies* betont in diesem Paradigma die interaktionale Ausrichtung, wird jedoch in der Lernforschung i. d. R. auf das Handeln von Sprachlernern beschränkt, auch wenn betont wird, dass sie auch von Muttersprachlern angewendet werden (vgl. Faerch/Kasper 1984:45; vgl. Edmondson/House:235). Kommunikationsstrategien in diesem Sinne ließen sich auch in den Äußerungen mehrerer Sprecher dieses Gesprächs ermitteln. In der Typologie nach Faerch/Kasper 1983 sind dies formale Reduktionsstrategien (Kommunizieren mit phonologisch, morphologisch, syntaktisch, syntaktisch und lexikalisch reduzierten Mitteln, um nicht-flüssige oder inkorrekte Äußerungen zu vermeiden), funktionale Reduktionsstrategien (Themenvermeidung, Turn-Abbruch, um eine Schwierigkeit zu vermeiden) und zielorientierte Strategien (*achievement strategies*), die sich dem kommunikativen Problemlösen widmen, wie Code-Switching, Transfer, Paraphrasieren, Verallgemeinerung, Wortschöpfung sowie nonverbales Handeln oder kooperatives Handeln gemeinsam mit anderen Sprechern (vgl. Faerch/Kasper 1983:52f.). Der Begriff *communicative strategies* verunsichert dabei, ob das Sprachhandeln eines Sprechers ausschließlich auf Transferprozessen und Strategien beruhend vorstellbar sein soll. Wie Edmondson/House rezipieren, ist Ende der 1990er Jahre u. a. durch Cohen und McDonough der Begriff *Lernerstrategien* (*learner strategies*) geprägt worden (vgl. Edmondson/House:236). Dieser umfasst sowohl die seit Selinker 1972 postulierten Lernstrategien als auch Kommunikationsstrategien und verortet das Strategiekonzept eindeutig in das Paradigma der Sprachlernforschung.

Es kann und soll im Rahmen dieser Analyse nicht allein darum gehen, das fremdsprachige Handeln der mehrsprachigen Sprecher nach bestimmten Strategien zu klassifizieren. Einzelne Handlungen wie Transferprozesse (vgl. Kap. 2.1.2) oder Hilfsappelle (*appeal for assistance* Tarone 1977; vgl. Kap. 2.1.1.1) wurden bereits ausführlich diskutiert. Vielmehr geht es darum, diese Formen mehrsprachiger Praxis von Lernervarietäten dahingehend zu überprüfen, ob sie im Gesprächsverlauf durch Bezugnahmen Relevanz erhalten oder nicht. Und es zeigt sich, dass nicht per se alle zu identifizierenden Handlungen, die man als Lernerstrategien auffassen kann, gesprächsrelevant gemacht werden:

a) *Hilfsappelle*, z. B. Wortnachfragen bei Wortschatzlücken, bleiben von Gesprächspartnern in manchen Fällen unbeantwortet oder erweisen sich als verbalisierte Überlegungen bzw. Fragen, die der Sprecher an sich selbst richtet (vgl. Auszüge 4 bis 6, Kap. 2.1.1.1).

---

<sup>127</sup> Eine Ausnahme bildet eine Hörerrückmeldung von Doz. Peter M. an Pablo in Form einer Nachformulierung, in welcher der Dozent sekundär einen Kasusfehler Pablos korrigiert (vgl. Auszug 12, Kap. 2.1.1.1).

b) Ein Fall von *Code-Switching* vom Deutschen ins Spanische kann in diesem Gespräch als Kompensation einer Wortschatzlücke betrachtet werden (vgl. Auszug 1, Kapitel 1). Pablo fragt nach der deutschen Bezeichnung eines in einer Fernsehnachricht sichtbaren Gegenstandes (Wortnachfrage: *wie sagt man?*). Da ihm die von mehreren Sprechern angebotenen Wörter nicht zusagen (*Hemd, Auto*), switcht er ins Spanische und beschreibt das Abgebildete als *Sábana. Oeeer mmm=m=manta!*. Seine Gesprächspartner geben unmittelbar Verständnismeldungen und handeln dann in mehreren Sequenzen mögliche Übersetzungen aus (*Decke, Laken, Bettuch*). Der Sprachwechsel wird hier funktional eingesetzt, um Verstehen zu erreichen. Insgesamt sind eindeutige Sprachwechsel selten im Gespräch, wobei die Abgrenzung zu Entlehnungen (Insertion) in Fällen von Textbezügen oder metasprachlichen Äußerungen fließend sind. Eindeutige Sprachwechsel sind jedoch immer auch gesprächsrelevant, wie auch der ebenfalls aus diesem Gespräch stammende Auszug 28 („*se dice*“) zeigt (vgl. Kap. 2.1.2.2). Allerdings gibt es in diesem Fall keine Anzeichen für die Kompensation einer Wortschatzlücke. Die Funktion liegt eher in der Bekräftigung der vorausgegangenen Behauptung. Code-Switching ist gesprächsrelevant, erhält aber je unterschiedliche Funktionen.

c) *Paraphrasen* werden von Faerch/Kasper als Interlanguage-basierte Kompensationsstrategie kategorisiert (vgl. Faerch/Kasper 1984:49), durch welche der Lerner Planungslücken mit einer Konstruktion überbrückt, die gemäß seiner Interlanguage einer wohlgeformten Äußerung entspricht. Unterschieden werden Beschreibungen (*descriptions*) und Umschreibungen (*circumlocutions*). Ebenso werden Erläuterungen durch Beispiele von den Autoren der Paraphrase zugeschrieben. Auch in diesem Gespräch nutzen die Sprecher komplexe Paraphrasen dort, wo einfache deutsche Wörter gebraucht werden könnten. Ein Beispiel wurde bereits in Auszug 35 angesprochen (vgl. Kap. 2.3). Marco verwendet die Nominalphrase *totes Mann*, die an dieser Stelle durch *Toter* oder *Leiche* austauschbar wäre. Ein weiteres signifikantes Beispiel ist die Paraphrase, die Rafael (Erstsprache Portugiesisch) einbringt (vgl. Auszug 41, Kap. 6.3.1). Auffallend ist dies insofern, als dass Rafael einen Attributnebensatz verwendet, den er wenige Sequenzen später in identischer Form wiederholt:

Paraphrase Rafael I: *Aber die Menschen, dieee äüäh Fussball • • Spiele be(richten), äh sprechen sie „rrr“ aus!* (01:00:56)

Paraphrase Rafael II: *Aber diee Menschen, diee Fussballspiele berichten, sagen sie: „rrrrápido!“* (01:01:14.000)

Die erste Paraphrase bildet einen Turn, der in einem Parallelgespräch zwischen Marco und Rafael beginnt. Das Ende des Turns fällt in eine Pause des Hauptgesprächs, so dass auch die übrigen Gesprächsteilnehmer die Behauptung wahrnehmen und darauf reagieren. Es entspinnt sich eine über mehrere Turns erstreckende Sequenz, an der sich fünf Sprecher beteiligen, ehe Rafael erneut das Wort ergreift und sein Fußballbeispiel – diesmal als Teil des Hauptgesprächs – wiederholt. Dass er die Paraphrase Wort für Wort und in Form eines Attributnebensatzes wiederholt, könnte darauf hinweisen, dass Rafael an einen ganz bestimmten Personenkreis gedacht hat und er nicht allgemein eine Kommunikationssituation schildert (z. B. „Wenn Menschen über Fußball sprechen...“). Semantisch verweist er innerhalb der Prädikation konkret auf den Kontext „Fußball“ und auf die Handlung der Berichterstattung. Gemeint sind möglicherweise Sport- oder Fußballjournalisten, wahrscheinlicher noch Fußballkommentatoren, worauf das expressive Beispiel „*rrrrápido!*“ als Ausruf während einer Live-Berichterstattung hindeutet. Aus Sicht der Lernforschung hat Rafael hier eine ihm unbekannt Bezeichnung

für das Gemeinte durch eine Paraphrase kompensiert. Wie zu sehen ist, besteht die Schwierigkeit im Umgang mit Paraphrasen als Lernerstrategie unter anderem darin, konkret zu benennen, was die Paraphrase umschreibt. Ohne eine experimentelles Setting ist es im Einzelfall nur begrenzt möglich zu belegen, ob ein konkretes Wort, ein Begriff, ein Konzept, eine Proposition o.ä. paraphrasiert wird. Grundlegend besteht für die Perspektive der Lernforschung jedoch kaum Zweifel, dass die Strategie problemorientiert ist (*problem-orientedness* Faerch/Kasper 1983 und 1984; *problematicity* kritisch dazu Bialystok 1990). Auch wenn *Problem* meist wertneutral als ein ‚Lösen von Aufgaben‘ verstanden werden soll, als „strategic goal“ (Faerch/Kasper 1983:22), so bleiben Kommunikationsstrategien mit Krisen in der Kommunikation assoziiert. Dies hieße allerdings mehrsprachige Praxis vorwiegend auf die Behandlung von Kommunikationsschwierigkeiten zu reduzieren.<sup>128</sup>

Entscheidender für das in dieser Arbeit leitende Interesse, ob ein Gespräch mehrsprachig ist oder nicht und welche Relevanz der mehrsprachigen Praxis in diesem Gespräch zukommt, ist aber weniger die Frage, ob ein lernersprachliches Handeln strategisch ist oder nicht, d. h. problematisch ist oder nicht, sondern die Frage, wie die anderen Gesprächsteilnehmer mit dieser jeweiligen Form mehrsprachiger Praxis im Gespräch umgehen. Im Falle der in diesem Gespräch beobachtbaren Paraphrasen auf Seiten der Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher vertrete ich die Auffassung, dass ihnen als mehrsprachige Praxis keine Gesprächsrelevanz zukommt. Dies mag auf den ersten Blick verwundern: Wenn Paraphrasen der Bewältigung von Kommunikationsschwierigkeiten dienen, wie können sie dann nicht relevant für das Gespräch sein? Ich antworte darauf, dass sie relevant für den jeweiligen Lerner sind, die jeweilige Aufgabe innerhalb ihres Turns zu bearbeiten. So lange aber die übrigen Gesprächsteilnehmer die Paraphrase akzeptieren, positive Verständnismeldungen geben und nicht etwa Wortrückfragen stellen („Was meinst du?“) oder unaufgefordert Wortangebote liefern („Du meinst X“), werden Paraphrasen bei Wortschatzlücken nicht anders behandelt als hätte der Lerner einen einfachen Ausdruck verwendet und keine komplexe Paraphrase. Das Gespräch verläuft ohne explizite Bezugnahmen auf die Paraphrasehandlung weiter und erhält als mehrsprachige Praxis keine Relevanz für den weiteren Verlauf. Aus dem Blickwinkel der Sprachlerner können sie durchaus relevant für die Lösung intendierter Aufgaben sein. Aus Perspektive des gemeinsamen Umgangs mit mehrsprachiger Praxis im Gruppengespräch jedoch verbleiben sie sozusagen als Form ausgeübter Mehrsprachigkeit unauffällig. Die übrigen Sprecher nehmen propositional auf die Äußerungen Bezug, in welche die Paraphrasen eingebunden sind, das Paraphrasieren als Handlung in der Fremdsprache an sich wird jedoch nicht aufgegriffen.

Die Beispiele sollten aufzeigen, dass allein die Tatsache, dass das auf Deutsch geführte Gespräch für die Mehrzahl der Gesprächsteilnehmer ein Reden in der Zweitsprache darstellt, nicht schon bedeutet, dass ihr fremdsprachiges Handeln gesprächsrelevant ist. Zu berücksichtigen ist vielmehr der Umgang aller Gesprächsteilnehmer mit dieser mehrsprachigen Praxis und es zeigt sich, dass zwar manches, aber nicht per se alles Handeln in der Fremdsprache Deutsch aufgegriffen und gesprächsrelevant wird.

Abschließend einige Bemerkungen zum Themenkomplex Missverständnisse und Nichtverstehen durch fremdsprachiges Handeln: Auch im vorliegenden Gespräch kommt es zu Missverständnissen, die sich in unterschiedlich expliziten Missverständnis-Diagno-

---

<sup>128</sup> Kritisch dazu Bialystok 1990. Sie stellt die legitimen Fragen auf, wie strategische Kommunikation von nicht-strategischer (*ordinary communication*) unterschieden werden kann und welcher Status solchem Sprachhandeln zukomme, das augenscheinlich strategisch, aber nicht problematisch ist (z.B. Umschreibungen in der L1) (vgl. Bialystok 1990:1f.)

sen manifestieren (Hinnenkamp 1998). Allerdings ist der Großteil der Missverständnisse propositional-semantic Ursprungs und nicht auf Mehrsprachigkeit zurückzuführen. Zunächst soll ein Beispiel den Fall eines propositionalen Missverständnisses demonstrieren. Es gibt eine idealtypische explizite Markierung durch diejenige Sprecherin, die sich missverstanden fühlt. Im idealistischen Modell nach Hinnenkamp 1998 bildet diese Diagnose die A<sub>2</sub>-Position (vgl. Hinnenkamp 1998:204): Adela stellt Pablo die Frage, *was für eine Zeitbegrenzung* er habe (A<sub>1</sub>-Position). Die Antwort (B<sub>1</sub>-Position: *Drei Jahre! • • • No. Zweiii Jahre.*) löst verschiedene Kommentare mehrerer Sprecher aus und Pablo berichtet über seine Erfahrungen mit dem Transkribieren von Fernsehnachrichten, ehe Adela das Missverständnis markiert, sie habe gemeint, wie viele Nachrichtensendungen Pablo transkribieren möchte (A<sub>2</sub>-Position: *Na, aber ich ma/ ich habe das nicht gemeint. Ich habe gemeint: Wie viele von diesen ääääh Nachrichtenden/ • Senden/ • Tage/ •*). Pablo akzeptiert die Missverständnismarkierung und beantwortet die Frage nach dem Zeitraum seines Korpus (B<sub>2</sub>-Position: *Zehn Tagen*).

**Auszug (38), Gespräch A: explizite Missverständnisd Diagnose („Zeitbegrenzung“)**

[1]	[55:49.0]
Doz. Peter M. [v]	Nee er hat daaa mm/ Mmí?
Adela [v]	Ich/ ich möchte gerne wissen, jà, was für eine <u>Zeitbegrenzung</u>
[2]	[55:55.0]
Pablo [v]	Drei Jahre! • • • No. Zweiii Jahre.
Adela [v]	du hast. • • • Há? Wäh/ ein <u>Jahr</u> willst du das machen?
[...]	
[1]	[56:38.0]
Doz. Peter M. [v]	Ne?
Adela [v]	Na, aber ich ma/ ich habe das nicht <u>gemeint</u> . Ich habe
[2]	
Pablo [v]	Okay! • Zehn
Pablo [Kommentar]	((schmalzt))
Adela [v]	gemeint: Wie viele von diesen ääääh
Adela [nv]	((holt Luft))
[3]	[56:46.0]
Pablo [v]	Tagen, zehn Tagen.
Adela [v]	Nachrichtenden/ • Senden/ • Tage/ • Jà. • • <u>Zehn</u> Tage
[4]	
Adela [v]	nur.

Hier liegt ein rein propositionales Missverständnis vor: Das Wort *Zeitbegrenzung* erfährt von Adela und Pablo unterschiedliche Objektzuordnungen. Während Adela markiert, den Umfang des Korpus gemeint zu haben, beantwortet Pablo zunächst die

Frage nach der Begrenzung seiner Promotionszeit in Deutschland. Die Ursache mag eine semantische Ungenauigkeit sein, jedoch nicht die Tatsache, dass Adela und Pablo in einer Zweitsprache handeln. Das Missverständnis hätte ebenso unter Sprechern mit der Erstsprache Deutsch entstehen können.

Tatsächlich findet sich im gesamten Gespräch lediglich eine einzige Sequenz, in der das fremdsprachige Handeln eine mögliche Ursache für eine Nichtverstehensmarkierung sein könnte. Pablo berichtet, dass er die Datei, die seine Transkription enthält, nicht an die anderen Teilnehmer hatte schicken können, und begründet dies damit, dass sie *zu schwer* sei. Im Deutschen sind die Adjektive *groß* und *klein* geläufige Attribute, um digital vorliegende Daten(mengen) oder Dateien bzw. deren Inhalte (Film, Bild), gelegentlich auch deren Dateiformate (.mp3, .jpg), zu beschreiben. Dies belegt eine schnelle Überprüfung durch Internetsuchmaschinen. Attributionen wie *schwere/leichte Datei* lassen sich zwar belegen, sind aber weitaus seltener. Für die Dozentin Karin Schmidt ist das Attribut mit Gradpartikel zumindest so auffällig, dass sie die Formulierung expressiv wiederholt, was als Reparaturaufforderung verstanden werden kann.

### Auszug (39), Gespräch A: Reparaturaufforderung („Zu schwer“)

[1]	[79:03.0]	
Pablo [v]	Ich konnte ••• die ganze Transkriptionnn ((1,5s)) nicht	
[2]		
Pablo [v]	<u>senden.</u> ••• Weil sie isss zu schwer.	Weil sie zu
Doz. Anita S. [v]		Mm̃
Tanja [v]		Mm̃
[3]		
Pablo [v]	schwer ist.	Ja.
Pablo [Kommentar]	((schnauft lachend))	
Doz. Karin S. [v]		Zu <u>schwèr!</u>
Marco [v]	Ach so!	
Tanja [v]		(Na eben) zu
[4]	[79:18.0]	
Pablo [v]	Ääh • pfff!	Vier Mega • groß.
Doz. Karin S. [v]		Ach so.
Tanja [v]	groß.	Zu/ von den Daten!
teilBe [v]	(Zu groß.)	

Hier liegt eine offensichtliche Reparatursequenz vor. Die Dozentin Karin Schmidt markiert einen Reparaturbedarf (Initiation) und gibt Pablo die Möglichkeit zur Selbstreparatur. Dabei gibt sie durch die Wortwiederholung eindeutig zu erkennen, welche Äußerung sie als reparaturbedürftig, als so genannte Reparable, ansieht, nämlich die Prädikation *zu schwer*. Es folgt jedoch keine Selbstreparatur durch Pablo (der lediglich die Wiederholung durch ein *Ja*. bestätigt), sondern eine Fremdreparatur seitens einer dritten Sprecherin, nämlich durch Tanja, die die geläufigere Zuschreibung liefert und zugleich den Reparaturbedarf akzeptiert: *(Na eben) zu groß. Zu/ von den Daten!* Doz. Karin S. zeigt nun an, verstanden zu haben *(Ach so.)*, und Pablo verwendet das Adjektiv

*groß* nun selbst in dem darauffolgenden Turn (Ratifikation).<sup>129</sup> Damit liegt hier eine fremdinitiierte Fremdkorrektur vor, die durch zwei Sprecherinnen vollzogen wird.

Die Reparatur ist hier die Bearbeitung eines Nichtverstehens. Die Dozentin gibt nicht erst ein bestimmtes Verstehen zu erkennen, das dann im nachfolgenden Zug als ‚falsch‘, als ein *Missverständnis* (Hinnenkamp 1998) diagnostiziert wird, vielmehr signalisiert sie unmittelbar in Form einer initiierten Wortwiederholung, dass sie nicht versteht, also ein *Nichtverständnis* vorliegt.<sup>130</sup> Zwar liegt in der Äußerung *Zu schwer!* keine eindeutige Frageintonation vor – durch die betonte, fallende und rufende Wiederholung vielmehr eine Expression von Verwunderung – dennoch akzeptieren sowohl Pablo als auch Tanja sie als Aufforderung zu einer Reaktion. Somit liegt eine indirekte Wortnachfrage vor. Die Wiederholung eines lexikalischen Elements mit Frageintonation (Echofrage) wird von Bremer 1997 als Form der Problemmanifestation von Nichtverstehen kategorisiert (vgl. Bremer 1997:119; zur Echofrage vgl. Selting 1987:98f.). In ihrem Korpus betrifft dies Handlungen seitens Sprecher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die indirekte Wortnachfrage von Doz. Karin S. belegt hier, dass eine solche Problemmanifestation auch von Erstsprachesprechern im Umgang mit Zweitsprachesprechern vorkommt.<sup>131</sup>

Die Sequenz könnte nun so interpretiert werden, dass Pablo in der Ausübung seiner Mehrsprachigkeit etwas geäußert hat, was die Dozentin als Verletzung einer Norm in der deutschen Sprache markiert. Aus Sicht des Sprachlernprozesses wird Pablo also einen ‚Fehler‘ gemacht haben.<sup>132</sup> Diese Lesart ist jedoch alles andere als eindeutig. Die Dozentin markiert mit ihrer Reparaturaufforderung nicht, dass Pablo aus ihrer Sicht etwas ‚Falsches‘ gesagt hat, sondern zunächst nur, dass für sie selbst Klärungsbedarf besteht. Es gibt an dieser Stelle keine explizit verbalen Anzeichen dafür, dass mehrsprachige Praxis, nämlich Pablos Handeln in der Zweitsprache, die Ursache für die Reparaturaufforderung ist. Hätte Pablo auf die indirekte Nachfrage hin beispielsweise geantwortet, die Transkription sei für die anderen zu schwer zu lesen, erwiese sich das Nichtverstehen als eindeutig propositional. Erst mit der Reparatur durch Tanja entsteht die Lesart, dass Pablo eine normabweichende Wortwahl getroffen hat.

So diskutabel es ist, die Reparatursequenz als Bearbeitung an mehrsprachiger Praxis zu deuten, sie bildet in dem Kolloquiumgespräch der Hispanisten eh eine singuläre Aus-

---

<sup>129</sup> Hier ist außerdem einer von zwei Fällen zu verzeichnen, in denen teilBe am Gespräch teilnimmt. Sie wiederholt gleich einem Echo Tanjas Korrektur, weswegen sie hier nicht als Sprecherin der Reparatursequenz, sondern als aktive Hörerin aufgefasst wird.

<sup>130</sup> Ausführlich zur Definition von Missverständnissen vergleiche Hinnenkamp 1998. „Mißverständnisse sind zunächst Verständnisse, wenn auch, wie sich dann herausstellt, illusionäre.“ (Hinnenkamp 1998:13). Hinnenkamp ordnet Missverständnisse nach dem Kriterium der Manifestanz auf einem „Kontinuum von Mißverständnissen“ (Hinnenkamp 1998:120). Missverständnisse werden unterschiedlich explizit diagnostiziert und durch Anamnesen benannt. Für Hinnenkamp stehen Reparaturen in einem integrativen Verhältnis zu Missverständnissen: „Mißverständnisse und Korrekturen bzw. Reparaturen sind nicht identisch, aber letztere sind Bestandteil manifester Mißverständnisse.“ (Hinnenkamp 1998:207) Dies kann allerdings nicht bedeuten, dass jede Reparatur Bestandteil eines Missverständnisses ist.

<sup>131</sup> Wortwiederholungen von Reparablen sind auch als Reparaturinitiiierungen von Lehrkräften im gesteuerten Fremdsprachenunterricht belegt, um Sprachlernern die Möglichkeit zur Selbstreparatur zu ermöglichen (vgl. Edmondson/House 2008:252f.). Gegen ein solches didaktisches Moment im Handeln der Dozentin spricht hier die Art der Ratifizierung: Das *Ach so* ist eindeutig eine Verstehensrückmeldung, kein gespieltes ‚nicht verstanden haben‘ als Feedback im Sinne einer Lehrerreaktion.

<sup>132</sup> Der Verdacht, dass es sich hier um eine Lehnübersetzung aus dem Spanischen handeln könnte, liegt nahe. Von mir befragte Informanten mit der Erstsprache Spanisch gaben allerdings an, dass es auch im Spanischen üblicher sei, eine Datei (*el archivo*) metaphorisch über Größe, nicht über Gewicht zu beschreiben, beispielsweise in einer Begründung wie *porque era demasiado grande*. Die Beschreibung einer Datei als *demasiado pesado* (*zu schwer*) sei aber möglich.

nahme. Dass ein Großteil der Sprecher in der Zweitsprache Deutsch handelt, ist in diesem Gespräch offensichtlich keine signifikante Quelle für Missverstehen und Nichtverstehen.

### 6.2.3 Dolmetschen im Parallelgespräch

Das Kolloquiumgespräch im Fach Hispanistik ist das einzige Gespräch im Korpus, in welchem die mehrsprachige Praxis des Dolmetschens (mündliches translatorisches Handeln) nachweisbar ist (vgl. Auszug 31, Kap. 2.2). Es sind insgesamt 25 Sequenzen zu verzeichnen, in denen die Sprecherin Adela schnell und leise zu ihrem Sitznachbarn Miguel flüstert, ohne sich aktiv am Hauptgespräch zu beteiligen. Leider sind die meisten dieser Phasen zu leise gesprochen, als dass sie für eine verbale Transkription ausreichend wären. Die wenigen Passagen, die verschriftlicht werden konnten, sowie Notizen der teilnehmenden Beobachtung belegen jedoch, dass Adela vorausgegangene Diskussionsphasen mündlich für Miguel ins Spanische überträgt. Dabei handelt es sich weniger um eine simultane wörtliche Translation, als um zeitversetzte Nacherzählungen in indirekter, resümierender Rede (eingeleitet mit *Dice que*). Insofern Adela sich thematisch nicht völlig vom Hauptgespräch löst, verbleiben die Parallelsequenzen jeweils in Bezug zum Hauptgespräch, d. h. ein Begleitgespräch (*Begleitdiskurs* Redder 1984; vgl. Götz 1994). Die erste durch Adela initiierte Parallelsequenz lässt sich bereits während der ersten Vortragsphase verzeichnen, nachdem der Dozent Peter Meyer die Aussagen Pablos durch einen Kommentar ergänzt. Allerdings ist hier kein Wortlaut transkribierbar, so dass letztlich unklar bleibt, ob Adela hier bereits dolmetscht. Die Parallelgespräche nehmen zu, als die Vortragsphasen in Diskussionsphasen übergehen.

#### Auszug (40), Gespräch A: Parallelsequenz mit Dolmetschen („los códigos“)

[1]	[70:30.0]
Doz. Peter M. [v]	• • Du hast jetzt bei den Transkriptionen das <u>Verb/</u> also d=die
[2]	
Pablo [v]	M=hmí
Doz. Peter M. [v]	<u>Zeit</u> hast du <u>oben</u> drauf? • Dann kommt der • • <u>verbale</u>
[3]	
Pablo [v]	Ja.
Doz. Peter M. [v]	Text, und dann andere. Und dann kommt
Adela [v]	M=hmè (Das dürfen wir nich.) Hehe!
[4]	
Doz. Peter M. [v]	<u>die imagen.</u> Ja?
Doz. Peter M. [ger]	Bildebene
Doz. Anita S. [v]	(Hm)
Adela [v]	(Mm) esto/ esto es lo que ya ha transcrito
Adela [ger]	das/ das ist das, was er bereits transkribiert hat

[5]

Pablo [v]	Jjja. Jà.
Doz. Peter M. [v]	Also ersten ist natürlich die: movimientos is schon <u>imagen!</u>
Doz. Peter M. [ger]	Bewegungen <u>Bildebene</u>
Adela [v]	(unv., 2s)

[6]

	[70:55.0]
Pablo [v]	••• <u>ischimagen?</u>
Pablo [ger]	Bild?
Doz. Peter M. [v]	<u>Is</u> schon! ((3s)) Und <u>dann</u> würd ich sagen,
Adela [v]	(estos son) los <u>códigos</u>
Adela [ger]	(dies sind) die Codes, die er in

[7]

Doz. Peter M. [v]	(ah) ob/ Du sollst mal über
Adela [v]	que los está poniendo en esta lista (unv.)
Adela [ger]	diese Liste einträgt (unverständlich)

[8]

	[71:01.0]
Pablo [v]	M=hm!
Doz. Peter M. [v]	<u>legen</u> . Das wirst du • bei der <u>Analyse</u> sehen, ob nicht ((2,5))
Adela [v]	(unv.)
Adela [ger]	(unverständlich)

[9]

Doz. Peter M. [v]	der • <u>Kopftext</u> ••• <u>anders</u> sein muss. Also ob nicht Fernseh

[10]

Doz. Peter M. [v]	((1,5s)) Medium •• das <u>Bild</u> dominant ist, und deswegen/

[11]

	[71:16.0]
Pablo [v]	((2s)) Ah! Okay!
Doz. Peter M. [v]	der <u>Text</u> ••• subdominant zum <u>Bild</u> ••

[12]

Doz. Peter M. [v]	analysiert wird. •• Du hasts jetzt umgekehrt, weil du aus der

[13]

Pablo [v]	A(b)aa/
Doz. Peter M. [v]	Linguistik kommst, wie wir <u>alle</u> , ne? hh Und da <u>haben</u> wir das

[14]

Doz. Peter M. [v]	alles, also machen wir das erstmal so wie s die Linguisten bis

[15]

Doz. Peter M. [v]	jetzt <u>gemacht</u> haben, und das <u>Bild</u> ist dann ((1,5s)) äh nicht

[16]	
Pablo [v]	M=hm!
Pablo [nv]	((schnauft))
Doz. Peter M. [v]	sekundär, aber hm durch die Anordnung bekommts n
[17]	
Pablo [v]	Jà.
Doz. Peter M. [v]	sekundären Charakter. Ob das nicht viel leicht umgekehrt
[18]	
[71:40.0]	
Pablo [v]	Okay! Äähm. Ich/
Doz. Peter M. [v]	ist. ((1,5s)) Vielleicht! Also is ne Hypothe(se)
Adela [v]	Dice que (unverst.) äh äh
Adela [ger]	Er sagt
[19]	
[71:47.0]	
Pablo [v]	Ähmmm Abaaa für parallel zu Miguel,
Adela [v]	l'imagen. Abajo la ponga arriba. ((1s)) y que este texto de
Adela [ger]	das Bild. Von unten sollte er es nach oben setzen. ((1s)) Und dass dieser Text
[20]	
Pablo [v]	Jung/ für Journalisten ((3s)) t/ ist wigtigste • • <small>leise, sehr schnell</small>
Adela [v]	código ((unv.)) imagen
Adela [ger]	des Codes ((unv.)) Bild
[21]	
[71:59.0]	
<small>geflüstert, sehr leise</small>	
Pablo [v]	äääh den Text. • der Text.
Doz. Peter M. [v]	Ist der Text.

Die erste transkribierte Dolmetschen-Sequenz findet sich dann in der zweiten Plenumsdiskussion, als Doz. Peter M. seinem Doktoranden Pablo einen Ratschlag zur Gestaltung der Transkription unterbreitet (vgl. die Teilphase o: Textbezug ›Anordnung und Wichtigkeit von Bild und Text im Transkript‹ [01:10:21 – 01:17:23], eingeleitet durch Doz. Peter M.). Der längere Auszug 40 soll demonstrieren, wie Adela alles andere als detailliert und wortgetreu dolmetscht, sondern vielmehr fragmentarisch reduziert, worum es gerade geht.

Der Dozent nimmt konkret auf die allen Gesprächsteilnehmern vorliegende Transkription Bezug, die Pablo erstellt hat, und beschreibt zunächst die Anordnung der darin sichtbaren Elemente (*die Zeit [...] der •• verbale Text [...] die imagen*). Auch Adela beschreibt Miguel nun die Transkription, allerdings wesentlich allgemeiner und zusammenfassender (*esto es lo que ya ha transcrito*). Während Doz. Peter M. dann auf ein Detail eingeht und den korrigierenden Hinweis äußert, dass die notierten Bewegungen bereits der Bildebene zuzurechnen sind (*movimientos is schon imagen!*), verbleibt Adela noch allgemein bei der Beschreibung des Transkriptionsprinzips (*estos son los códigos que los está poniendo en ésta lista*). Der korrigierende Hinweis bleibt von

Adela unberücksichtigt. Doz. Peter M. unterbreitet Pablo nun einen Ratschlag (Arbeitsempfehlung), die Anordnung von Bild und Text zu überdenken. Diese Arbeitsempfehlung wird komplex in mehreren Teilhandlungen (Paraphrase, Prognose und Begründung) vollzogen.

#### **Teilhandlungen der komplexen Handlung Ratschlag (Arbeitsempfehlung) Doz. Peter M.:**

<u>Arbeitsanweisung I:</u>	<i>Du sollst mal überlegen.</i>
<u>Prognose:</u>	<i>Das wirst du bei der Analyse sehen</i>
<u>Arbeitsanweisung I (Ergänzungssatz):</u>	<i>ob nicht ((2,5)) der • Kopftext ••• anders sein muss.</i>
<u>Paraphrasierung des Ergänzungssatzes:</u>	<i>Also ob nicht Fernseh ((1,5s)) Medium •• das Bild dominant ist, und deswegen der Text ••• subdominant zum Bild •• analysiert wird.</i>
<u>Begründung der Arbeitsanweisung:</u>	
<u>Beschreibung:</u>	<i>Du hast jetzt umgekehrt</i>
<u>Legitimation:</u>	<i>weil du aus der Linguistik kommst, wie wir alle, ne?</i>
<u>Feststellung:</u>	<i>Und da haben wir das alles</i>
<u>Folgerung:</u>	<i>also machen wir das erstmal so wie s die Linguisten bis jetzt gemacht haben</i>
<u>Konsequenz (inkl. Relativierung):</u>	<i>und das Bild ist dann ((1,5s)) äh nicht sekundär, aber hm durch die Anordnung bekommt n sekundären Charakter.</i>
<u>Paraphrasierung des Ergänzungssatzes:</u>	<i>Ob das nicht vielleicht umgekehrt ist.</i>

Adela gibt dieses komplexe Handeln stark reduziert wieder. Auch wenn keine vollständige Transkription ihres Dolmetschens möglich ist, so wird deutlich, dass Adela die Arbeitsanweisung in indirekter Rede frei paraphrasiert. Sie verortet zunächst, worum es geht (Referenz), und gibt die Arbeitsanweisung in indirekter Rede wieder.

#### **Mündliche Translation (Dolmetschen) des Ratschlags (Arbeitsempfehlung) Adela:**

<u>Markierung indirekte Rede:</u>	<i>Dice que (unverst.)</i> [Er sagt dass (unverst.)]
<u>Referenz:</u>	<i>äh äh l'imagen.</i> [äh äh das Bild]
<u>Arbeitsanweisung (indirekte Rede, 3. Pers.):</u>	<i>Abajo la ponga arriba.</i> [Von unten sollte er es nach oben setzen.]

Die ursprüngliche Arbeitsanweisung, die Anordnung von Bild und Text zu überdenken (*Du sollst mal überlegen, ob...*) erscheint in den gedolmetschten Fragmenten Adelas als Anweisung, das Bild tatsächlich über den Text anzuordnen (*poner*). Die Arbeitsanweisung ist gewissermaßen ‚komprimiert‘, um sie in der Kürze der Zeit dem Hörer Miguel verständlich zu machen.

Wie der Auszug 40 und der bereits in Kap. 2.2 vorgestellte Auszug 31 zeigen, nehmen die anderen Gesprächsteilnehmer keinen Bezug auf Adelas dolmetschendes Handeln. Sie korrigieren oder bestätigen sie nicht; ihr Handeln verbleibt parallel zum geführten Hauptgespräch. Es fällt gelegentlich in ein Schweigen (vgl. die ersten beiden Translationshandlungen in Auszug 40), allerdings ist nicht eindeutig entscheidbar, ob die Spre-

cher des Hauptgesprächs Adela intentional Zeit für die Translation gewähren oder ob das Dolmetschen in Überlegungspausen fällt. In anderen Fällen wird die Diskussion des Hauptgesprächs ohne Unterbrechung fortgeführt (vgl. Pablos Einwand auf die Arbeitsempfehlung in Auszug 40). Adelas Dolmetschen wird zu keinem Zeitpunkt des Gesprächs relevant für die Diskussionen. Es sind Parallelsequenzen, in denen Adela die Leistung vollbringt, dem Hauptgespräch, das in ihrer Zweitsprache geführt wird, in ihre Erstsprache zu übertragen und weiterhin dem Hauptgespräch zu folgen. Es handelt sich dabei nicht um ein professionelles Dolmetschen in dem Sinne, als dass Adela intentional die Rolle des Dolmetschers zugesprochen wurde, sie sich Begleitnotizen macht oder um eine kontinuierliche, wortgetreue Translation bemüht ist. Es ist vielmehr alltägliche Praxis in der Ausübung von Mehrsprachigkeit in einer Sprachkontaktsituation. Dem Dolmetschen kommt dabei ein Moment der Selektion und der Interpretation zu (vgl. engl. *interpret* bzw. lat. *interpretor*, was sowohl die Teilbedeutung ›dolmetschen‹ als auch ›auslegen‹ trägt). Die Gesprächsaufnahme dokumentiert an keiner Stelle, dass Miguel Adela zu einer Translation auffordert. Es ist vielmehr Adela, welche das Hörverstehen Miguels einschätzt und über seinen Hilfsbedarf entscheidet, d. h. wann es angebracht ist, ihm Argumentationen des Hauptgesprächs wiederzugeben oder Materialien zu erläutern. Auch selektiert sie dabei, wie die Besprechung des Auszugs 40 zeigen sollte, welche Handlungen zu übertragen sind und welche als fakultativ entfallen können. Interessanterweise sind zwei Dolmetschsequenzen dokumentiert, in denen Adela sich bemüht, Scherzkommentare des Dozenten Peter Meyer an Miguel zu vermitteln (vgl. Auszug 31, Kap. 2.2). Damit lässt sie Miguel an einem wichtigen identitätsstiftenden Handeln für die Gruppe – zeitversetzt – teilhaben.

Die Qualität des Dolmetschens bleibt insgesamt ungesichert: Niemand greift bestätigend oder ablehnend in die Translationen ein (auch nicht Miguel, der Rückfragen stellen oder um weiteres Dolmetschen bitten könnte). Das Dolmetschen wird nicht gesprächsrelevant und prägt dennoch die Ausübung von Mehrsprachigkeit in diesem Kolloquiumgespräch auf ganz spezifische Weise: Weder müssen Adela und Miguel das Dolmetschen ankündigen, begründen, rechtfertigen oder entschuldigen, noch unterbinden oder hinterfragen die übrigen Gesprächsteilnehmer diese Form mehrsprachiger Praxis. Es verläuft als Selbstverständlichkeit unter Mehrsprachigen in einem Fachgespräch, das sich der Erforschung von Sprachpraxis widmet.

### **6.3 Mehrsprachige Praxis als konstitutives Moment im Gespräch: Gesprächsteilphasen metasprachlichen Handelns**

Trotzdem die Sprecher in diesem Kolloquiumgespräch intendieren, das Gespräch einsprachig auf Deutsch zu führen, erweist sich, wie die bisherigen Ausführungen zeigten, dass das Spanische als zweite relevante Bezugssprache eingebracht wird: vor allem durch fremdsprachige und sprachverschränkende Bezugnahmen auf den spanischen Text Pablos, der die Diskussionsgrundlage für das Gespräch bildet, durch die Rezeption spanischsprachiger Fernsehnachrichten, aber auch durch Code-Switching und Entlehnungen. Und auch das an Miguel gerichtete Dolmetschen Adelas bringt das Spanische als Begleitsprache ein, wenn auch das Dolmetschen selbst keine Relevanz für das Hauptgespräch erhält.

Die Bezugnahmen auf die spanischen Prätexte, d. h. die von Pablo untersuchten Fernsehnachrichten und sein spanisch verfasster Textauszug seiner Dissertation, etablieren das Gespräch zugleich als Fachgespräch über sprachliche Praxis. Hier handeln Sprachinteressierte: Alle Sprecher haben eine linguistische Ausbildung, sind fortgeschrittene

Studierende, Doktoranden mit Hochschulabschluss oder promovierte bzw. habilitierte Dozenten. Es ist keine Lehr-Lern-Situation eines Hochschulseminars mit dem Zweck der Wissensvermittlung von Dozenten an Studierende, deren Ergebnis am Semesterende durch Prüfungsleistungen kontrolliert wird. Zwar mögen aufgrund der verschiedenen akademischen Grade Wissensasymmetrien bestehen und es werden auch Erfahrungen, Ratschläge und Empfehlungen an den Doktoranden Pablo gerichtet, Ziel des Gesprächs ist es jedoch, den aktuellen Stand einer Forschungsarbeit zu präsentieren und konstruktiv zu diskutieren. Die Sprecher sind ausgebildet, sich professionell mit Sprache auseinanderzusetzen und sprachliche Praxis bildet den Untersuchungsgegenstand ihrer Forschung. Es ist daher erwartbar, dass in einem linguistischen Kolloquium phasenweise metasprachlich über Sprache gesprochen wird. Im vorliegenden Gespräch besteht zudem die Besonderheit, dass das Gespräch auf Deutsch über spanische Sprachpraxis geführt wird. Dass es zu metasprachlicher Kommunikation mit Bezug auf das Spanische kommt, d. h. zu *fremdsprachlicher Kommunikation* (vgl. Kap. 1.1), liegt damit nahe. Im Kolloquiumgespräch der Hispanisten sind nicht nur einzelne Sequenzen, sondern zwei ganze Teilphasen des Gesprächs zu verzeichnen, die durch fremdsprachliche Kommunikation charakterisiert sind. In der ersten kommunizieren die Sprecher metasprachlich über ein phonetisches Merkmal – die Möglichkeit konsonantischer Dehnung – und vergleichen dessen Realisierung kontrastiv im Spanischen, Deutschen und Portugiesischen. In der zweiten, direkt anschließenden Teilphase reflektieren die Gesprächsteilnehmer den korrekten Ausdruck für den Begriff *Transkription* kontrastiv zwischen dem Spanischen und dem Deutschen. Es handelt sich um die Gesprächsphasen m und n (vgl. Kap. 6.1), die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen.

#### **Teilphasen metasprachlich-reflexiven Handelns (fremdsprachliche Kommunikation)**

- m. Textbezug ›Alargamiento consonántico [konsonantische Dehnung]‹  
(00:58:08 – 01:02:16) (Tanja)
- n. Textbezug ›Definition des Ausdrucks ‚Transkription‘‹  
(01:02:17 – 01:10:20) (Doz. Karin S.)

Ein metasprachlich-reflexives Handeln über mehrere Sprachen stellt an die Sprecher hohe Herausforderungen. Es ist Ausdruck einer Sprachbewusstheit für das zu reflektierende sprachliche Phänomen. Was genau als Sprachbewusstheit zu verstehen ist, ist stark theorie- und disziplinabhängig. Zwar ist seit Mitte der 1980er Jahre eine etablierte Forschung darüber in den Disziplinen Sprachwissenschaft, Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik zu verzeichnen, doch herrscht terminologisch, begrifflich und theoretisch noch längst kein homogener Konsens (vgl. Funke 2008, vgl. Hug 2007, vgl. Andresen/Funke 2003).<sup>133</sup> Ich verstehe unter Sprachbewusstheit vortheoretisch in Anlehnung an Januszek/Paprotté/Rohde das „Phänomen des ‚Aktuell-Bewußt-werdens‘“ (Januszek/Paprotté/Rohde 1981:4): Sprache wird zum Objekt der Reflexion, zur Ob-

<sup>133</sup> In der (Fremd-)Sprachdidaktik wird darunter vor allem das Konzept der *language awareness* verstanden, das seinen Ursprung in der britischen Sprachdidaktik hat. Die gleichnamige Fachzeitschrift schlug 1992 *Sprachbewusstheit* als Übersetzungsäquivalent vor (vgl. Gnutzmann 2003:336). In der deutschsprachigen Spracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft wird Sprachbewusstheit eher als (*meta*)*linguistic awareness* verstanden (vgl. Funke 2008; Januszek/Paprotté/Rohde 1981). Allerdings konkurrieren die Termini, werden synonym oder hierarchisch verwendet (vgl. Gnutzmann 2003). Ich schließe mich Funke an, der *language awareness* als „Aufgeschlossenheit für Erscheinungsformen von sprachlichem Verhalten und Sprachen bei Menschen überhaupt“ (Funke 2008:11) paraphrasiert und *linguistic awareness* als „Zugänglichkeit sprachlicher Strukturen, die darauf beruht, dass Menschen sie als Strukturen ihres jeweils eigenen Sprechens zu identifizieren vermögen“ (ebd.:11). Sprachbewusstheit gleicht damit für mich terminologisch der *linguistic awareness*, ohne an dieser Stelle an eine bestimmte Theorie anknüpfen zu wollen.

jektsprache, erhoben. Wie die Forschung zum Erwerb von Sprachbewusstheit zeigt, ist diese Leistung alles andere als trivial. Dass etwas bewusst wird, setzt voraus, dass es zuvor unbewusst zur Verfügung stand bzw. gebraucht werden kann; vorstellbar als *sprachpraktische Fähigkeit* (Andresen/Funke), *Kompetenz* (Chomsky) oder *implizites Wissen*. Die Aufmerksamkeit muss nun derart auf Sprache gerichtet werden können, dass Implizites explizit wird und verbalisiert werden kann. Damit einher geht ein Moment des Aufmerkens über bisherige *Selbstverständlichkeit* (Januschek/Paprotté/Rhode 1981) und des Nichtbefolgens von *Routinen* (Funke 2008). Wenn sich die Aufmerksamkeit des Sprechers auf mehr als eine Sprache richtet, muss indes näher spezifiziert werden: Wird implizites Wissen expliziert oder gesteuert erworbenes Wissen über eine z. B. im Schulunterricht erworbene Fremdsprache wiedergegeben? Für Januschek/Paprotté/Rhode 1981 stellt Letzteres einen Grenzfall von Sprachbewusstheit dar: „[...] es ist kein bewußtgewordenes Wissen, weil es nicht zuvor unbewußt war.“ (Januschek/Paprotté/Rhode 1981:4). Das gesteuert erworbene Wissen könne aber im Lernprozess auf eine niedrigere Bewusstseinsstufe hinabsinken. Ich gehe davon aus, dass für fast alle Sprecher im Kolloquiumgespräch der Hispanistik genau dies zutrifft. Ihre Mehrsprachigkeit Deutsch-Spanisch ist kein mit dem Erstspracherwerb angeeigneter Bilingualismus. Die Gesprächsteilnehmer aus Deutschland haben jedoch jeweils mindestens eine iberoromanische Sprache zu ihrer Profession gemacht und die Sprecherinnen und Sprecher aus Spanien und Südamerika haben ihre Deutschkenntnisse insoweit professionalisiert, dass sie am deutschen Hochschulsystem teilhaben können. Für die Sprecher können damit implizite sprachpraktische Fähigkeiten in mehr als einer Sprache angenommen werden.<sup>134</sup>

Die Aufmerksamkeit auf Sprache zu richten, meint eine „kognitive Orientierung beim Sprachgebrauch“ (Andresen/Funke 2003:439), die über das bloße Thematisieren (Ansprechen) von Sprachinhalten hinausgeht. Entsprechend schlägt Ossner die Unterscheidung von *Sprachthematizierung* und *Sprachaufmerksamkeit* vor (Ossner 1989; vgl. *Sprache thematisieren* bei Andresen/Giese 1998). Letztere bedeutet einen „Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel“ (Ossner 1989:30). Um diesen Prozess geht es auch Andresen 1985, deren Auseinandersetzung mit Wygotski und Leontjew zu ihrer dezidierten terminologischen Unterscheidung zwischen *eigentlicher Bewusstwerdung* (Herauslösung sprachlicher Tätigkeit aus dem Handlungszusammenhang und Vergegenständlichung derselben; vgl. Andresen 1985:100) und *aktueller Bewusstwerdung* (Aufmerksamkeit auf sprachliche Einheiten, vgl. Andresen 1985:102) führte, die bis heute einflussreich ist.<sup>135</sup> Mit dieser Begrifflichkeit lässt sich metasprachliches Handeln näher differenzieren: Nicht jede Ausgliederung sprachlicher Einheiten ist mit Objektivierung und eigentlichem Bewusstwerden verbunden (z. B. ist das faktische Reimspiel eines Kindes im Vorschulalter nicht per se Ausdruck davon, dass es um die Spielregel ‚phonologische

<sup>134</sup> Dies gilt möglicherweise nur bedingt für den Sprecher Miguel. Da er sich nicht verbal am Gespräch beteiligt, lässt sich nur bedingt etwas über seine Deutschkenntnisse aussagen.

<sup>135</sup> *Bewusstwerdung* ist nach Wygotski ein „Bewußtseinsakt, dessen Gegenstand die Bewußtseinstätigkeit selbst ist“ [Wygotski nach Andresen 1985:99] und ist verbunden mit „Willkürlichkeit, Verallgemeinerung und Systematik“ (Andresen 1985:100), außerdem mit Explizitheit und der Aneignung wissenschaftlicher Begriffe (vgl. Andresen 1985:103). Aktuelle Bewusstwerdung wird durch „unvorhergesehene Ereignisse“ wie Verständigungsschwierigkeiten, Normverstöße“ (Andresen 1985:102) ausgelöst und äußert sich beispielsweise in Selbstkorrekturen bei kleinen Kindern, ohne jedoch dass sprachliche Mittel explizit verbal reflektiert würden.

Ähnlichkeit' weiß; vgl. Andresen 1985:91).<sup>136</sup> Der Nachweis von Sprachbewusstheit muss im Einzelfall empirisch erbracht werden.<sup>137</sup>

Den Aspekt des Herauslösens, der *Ausgliederung* (Andresen 1985) sprachlicher Handlungen fokussiert Andresen 2002 anhand von kindlichen Rollenspielen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Prozess der *Dekontextualisierung*, u. a. angeregt durch Batesons Spieltheorie. Zeichen und Handlungen werden aus einem spezifischen Kontext gelöst und ein neuer Kontext hergestellt (vgl. Andresen 2002:43). Ähnliche Prozesse sind im Zuge fremdsprachlicher Kommunikation nachweisbar (vgl. Kap. 2.4.1, vgl. Kap. 6.3.1). Das reflexive Handeln über eine andere Sprache verleitet zum Spiel mit dieser Sprache selbst.

Die empirische Spracherwerbsforschung zeigt eindrucksvoll, dass der Erwerb von Sprachbewusstheit vorschulisch beginnt, sukzessiv unterschiedliche Sprachebenen fokussiert und bis weit ins jugendliche Alter der Sekundarstufe (vgl. Andresen/Funke 2003), wahrscheinlich sogar bis ins Erwachsenenalter nicht abgeschlossen ist (vgl. Januschek 2008, vgl. Hug 2007). Sprachbewusstheit im Zusammenspiel mit mehrsprachiger Praxis wirft für die Forschung zusätzliche Fragen auf, z. B. ob Mehrsprachige über andere oder ‚vorteilige‘ metasprachliche Fähigkeiten verfügen als monolinguale Sprecher (vgl. Fredsted/Kühl/Westergaard 2008; vgl. Bialystok 1991; Bialystok 1986) und welchen Einfluss ein bilingualer Erstspracherwerb auf metasprachliche Fähigkeiten im Vergleich zu einem sequenziellen Zweitspracherwerb hat (vgl. Bialystok 2006, vgl. Jeuk 2007, Kuyumcu 2007). Bei Aufgabenstellungen, die auf Wortbewusstheit abzielen, haben zahlreiche Untersuchungen seit den 1970er Jahren Hinweise darauf gegeben, dass bestimmte Aufgaben oder Aufgabenteile Kindern mit bilingualem Erstspracherwerb eher zugänglich sind als monolingualen Kindern (z. B. hinsichtlich der Arbitrarität zwischen Wortform und Semantik). Diese Ergebnisse lassen sich allerdings nicht pauschalisieren und sind jeweils auf die zu bewältigende Aufgabe und deren spezifische Bedingungen zu beziehen (vgl. Bialystok 2006:138f.). Bilingualismus an sich scheint jedenfalls nicht die allein hinreichende Variable für bevorteiltes metasprachliches Verhalten zu sein, sondern ist komplex verknüpft mit anderen Einflussfaktoren wie Alter, Umfang des Kontakts zur Zweitsprache oder Lese-Schreib-Erwerb (*literacy*) und ist gebunden an die jeweilige metasprachliche Aufgabenstellung. Nun geschieht metasprachliches Handeln als möglicher Ausdruck von Sprachbewusstheit in den hier fokussierten Gesprächen nicht monologisch, sondern im Dialog als Teil des Handelns innerhalb einer Gemeinschaft. Im Gruppengespräch ergibt sich die Besonderheit, dass die Sprachbewusstheit des Einzelnen kollektiv bearbeitbar wird. Ein Sprecher stellt mit seinem metasprachlich-reflexiven Handeln seine zunächst subjektiv-individuelle Sprachbewusstheit anderen als Herausforderung zur Verfügung, dieses zu

---

<sup>136</sup> Metasprachliche Handlungen, wie wir sie in Gesprächsdokumentationen vorfinden, sind Manifestationen von Sprachbewusstheit oder anders: Sprachbewusstheit manifestiert sich in metasprachlichen Handlungen, die mündlich oder schriftlich realisiert sein können, aber nicht sein müssen.

<sup>137</sup> Dass metasprachliche Fähigkeiten (*metalinguistic abilities*, Bialystok 2006) dabei nicht strukturalistisch gedacht etwas grundsätzlich anderes darstellen als sprachliche Fähigkeiten (*linguistic abilities*), berücksichtigt das psychologisch orientierte Modell von Ellen Bialystok 2006. Es ist anzunehmen, dass eine bloße binäre Entscheidung, ob das Wissen (*knowledge*), die Fähigkeit (*abilities*) oder die Aufmerksamkeit (*awareness*) linguistisch oder metalinguistisch ist, die tatsächlichen kognitiven Prozesse zu stark vereinfachen (vgl. Bialystok 2006:129). Bialystok schlägt daher ein prozessbasiertes Modell vor, das auf einem skalierten Kontinuum basiert, welches die sprachlichen Prozesse (*language processes*) graduell mehr oder weniger metalinguistisch einstufen kann. Weiterhin nimmt Bialystok insofern eine Entwicklung des menschlichen metasprachlichen Verhaltens von *metalinguistic knowledge* über *metalinguistic abilities* bis hin zu *metalinguistic awareness* an, als dass jedes Verhalten auf dem jeweils vorher genannten beruhe.

bestätigen, abzulehnen oder fortzuführen. Die Vorgehensweisen, mit denen dies geschieht, sollen nachfolgend anhand der zwei ausgewählten Teilphasen aufgezeigt werden. Die Herausforderung für die Sprecher ist hoch: Das fragliche Sprachphänomen muss zunächst den anderen Gesprächsteilnehmern markiert und objektiviert werden, ehe eine metasprachliche Prädikation erfolgen kann. Die anderen Gesprächsteilnehmer können dieses Handeln dann aufgreifen, indem sie es bestätigen, ablehnen oder durch weitere metasprachliche Handlungen ergänzen. In einem Gruppengespräch kann dies ganze Zyklen sprachreflexiver Exkurse auslösen, die von mehreren Sprechern gestaltet werden, welche je ihre eigene Sprachbewusstheit in das Gespräch einbringen, d. h. den anderen mitteilen und zur Diskussion stellen. Die Gruppe steht vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Grade der Bewusstwerdung der unterschiedlichen Sprecher aufeinander abzustimmen, um schließlich zu einem ratifizierenden Abschluss des metasprachlichen Handelns zu gelangen.

In der Untersuchung mehrsprachiger Praxis im Gespräch stellt sich zusätzlich die Frage, wie diese Prozesse gestaltet werden, wenn *fremdsprachlich*, d. h. über eine oder mehrere andere Sprachen als die derzeit etablierte Verständigungssprache, reflexiv kommuniziert wird. Es ist zu fragen, mit welchen Handlungen eine andere Sprache eingebracht wird, mit welchen Handlungen markiert wird, dass über diese Sprache zu sprechen ist, und welche Rolle dabei Formen mehrsprachiger Praxis wie Code-Switching oder Entlehnungen spielen. Es wird sich zeigen, dass die Grenzen zwischen fremdsprachlicher, fremdsprachiger und sprachverschränkender Kommunikation zunehmend verschmelzen können, bis mehrsprachige Praxis konstitutiv für den Verlauf einer ganzen Gesprächsteilphase wird.

### **6.3.1 Das Spiel mit Lauten: Alargamiento consonántico (konsonantische Dehnung)**

Die Gesprächsteilphase 6 m, um die es im Folgenden geht, lässt sich aus dem Gesprächsverlauf eindeutig herausgliedern: Eingeleitet durch eine Nachfrage Tanjas über eine Aussage in Pablos spanisch verfasstem Text, setzt eine metasprachliche Diskussion über die Möglichkeit konsonantischer Dehnung ein, die sprachvergleichend das phonetische Merkmal im Deutschen, Spanischen und Portugiesischen fokussiert. Die Gesprächsteilnehmer reflektieren nicht nur über die aktuelle Verständigungssprache Deutsch, sondern nehmen auch auf andere Sprachen Bezug, welche für einige Sprecher die Erstsprache, für andere eine Zweitsprache darstellen. Das Reden über Sprache wird damit gesprächsperspektivisch zu *fremdsprachlicher Kommunikation* (vgl. Kap. 1.1), in deren Verlauf die Sprecher einerseits spielend die lautlichen Dehnungen in den verschiedenen Sprachen ausprobieren, sich andererseits aber auch eine aus dem Spiel ergebende Rechthaberei unter Linguisten zeigt. Die Teilphase, an der sich acht der neun Gesprächsteilnehmer beteiligen, endet rund vier Minuten später mit einem abschließenden, resümierenden Hinweis des Dozenten Peter Meyer, ehe die Dozentin Karin Schmidt eine weitere Nachfrage stellt, die eine neue Diskussion und Teilphase eröffnet.

Auszug (41), Gespräch A: Spiel mit Lauten („*alargamiento consonántico*“)

	[58:03.0]
Pablo [v]	((1,5s)) Unnn mm Jà.
Tanja [v]	((2s)) [Pablo], eine Frage zu deinem sistema de
Tanja [ger]	
	..
Tanja [v]	transcripción. Untaaa transcripción verbal. • • Ähmmm
Tanja [ger]	Transkriptionssystem verbaler Transkription
	..
Pablo [v]	M=hmí
Tanja [v]	Punkt <u>zwei</u> ist das. Ich/ • das ist die Seite, müsste die Seite
	[58:23.0]
Pablo [v]	M=hmí
Doz. Peter M. [v]	(M=hmí)
Tanja [v]	<u>sieben</u> sein ungefähr. ((2,5s)) Ähm ist nur ne • •
	..
Tanja [v]	• F/ <u>Frage</u> dazu, weil • • • ich das anders verstanden habe.
	[58:29.0]
Tanja [v]	Da sch/ schreibst du unter Zwei <u>Punkt:</u> alargr/ äh
Tanja [nv]	((holt Luft))
	[58:36.0]
Pablo [v]	"alarga
Pablo [ger]	Dehnung
Pablo [Kommentar]	im Text
Tanja [v]	"alargamiento vocálico". • • hmí? Und das stellst du <u>dár</u> , äh du
Tanja [ger]	vokalische Dehnung
	..
Pablo [v]	<u>mien</u> to"! (Sechzich)
Pablo [ger]	
Pablo [Kommentar]	steht: "alargameinto" ((klickt 2x Kugelschreiber))
	schnell, undeutlich
Tanja [v]	schreib/(och) Ahà. Jà. Gut, da fehlt
	[58:39.0]
	mit Lachen in der Stimme
Tanja [v]	noch (ein)/Na gut(h)e(h)e hhh. Ähmmm das is/ • d=das hast
Adela [nv]	((hustet)) ((hustet))

[10]	
Doz. Anita S. [v]	..
Tanja [v]	du von dem <u>GAT</u> System übernommen? Nich. Da/ da/ das/
Adela [v]	((hustet))
Adela [nv]	
[11]	
Tanja [v]	((1s)) Das hast du von dem ((1s)) äh <u>GAT</u> äh Transkr/ äh
[12]	
Pablo [v]	[58:52.0] Jà.
Doz. Anita S. [v]	Jà!
Tanja [v]	Transkriptionssystem übernommen. Und ähm • • Du
[13]	
Tanja [v]	schreibst: <u>alarga/ äh miento vocálico.</u> Ist das nicht
Tanja [ger]	vokalische Dehnung
Tanja [nv]	((holt Luft))
[14]	
Tanja [v]	auch <u>consonántico?</u> Oder ist das jetzt sooo z/ ähm,
Tanja [ger]	konsonantisch
Tanja [nv]	((holt Luft))
[15]	
Pablo [v]	Hm̃. Vocálico.
Doz. Anita S. [v]	<u>nur</u> vocálico.
Tanja [v]	weil du das nur als <u>vocá/</u> Äh weil <u>ich</u> das in
Tanja [nv]	((holt Luft))
[16]	
Doz. Karin S. [v]	Jà.
Tanja [v]	<u>meim/</u> Ich hab da n <u>Buch</u> drüber und da äh=äh steht auch
[17]	
Doz. Anita S. [v]	[59:07.0] Aber wel/ (In) welchem <u>Buch?</u>
Tanja [v]	unter <u>consonántico.</u> Also: "Unnnnt!" Das
[18]	
Doz. Peter M. [v]	[59:12.0] ((2s)) Ja prak(diegell) gibts natürlich •
Tanja [v]	hab ich hier drin. ((2s)) Weil ich da gra/
Tanja [nv]	((holt Luft))

[19]			
Pablo [v]		Ja.	
Doz. Peter M. [v]	auch <u>consonántico</u> .	Das ist • •	Hm!
Marco [v]		Ahã	
Tanja [v]	Weil ich da gr/	Weil ich da grade	angefang hab mit zu
[20]			
[59:18.0]			
Pablo [v]		Ja "und dannn"	Jà
Doz. Peter M. [v]	Hm!		
Tanja [v]	<u>arbeiten</u> ,	und deswegen ist das meine <u>Frage</u> ,	weil • • ähm
[21]			
[59:21.0]			
Pablo [v]	(was ja).		
Tanja [v]	äh=ä n/	D=das soll jetzt nich • • • <u>kleinlich</u> sein,	sondernnn/
[22]			
..			
Doz. Peter M. [v]			Ne?
Tanja [v]	weil auch wenn du zu/ auf <u>Deutsch</u>	zum Beispiel.	"Unnnt."
[23]			
[59:30.0]			
Pablo [v]		Jájà.	(hat was)
Doz. Peter M. [v]			Nee nee, es gibt
Marco [v]	Ach so. • (Das geht auch?		
Tanja [v]	Mmh?	Odaaa	<u>sowas</u> . Und das/
[24]			
[59:35.0]			
Doz. Peter M. [v]	man/ <u>manche!</u> • • <u>Manche</u> Konsonanten s/ <u>kann</u> man.		
Doz. Anita S. [v]	Hm̃		
Marco [v]			• • • Aber
[25]			
..		[59:36.0]	[59:37.0]
Doz. Peter M. [v]			Im Spanischen nicht?
Doz. Anita S. [v]		Aber/	Aber ich glaube, auf
Marco [v]	in die deutsche <u>Sprache</u>	oder?	
[26]			
[59:38.0]		[59:39.0]	[59:40.0]
Pablo [v]			Aber (es) vocáli/
Doz. Anita S. [v]	<u>Spanisch/</u>	Jaaà.	
Marco [v]			Ah! Jajaja.
Tanja [v]		Doch im i=im <u>Spanischen</u>	gibts das auch. Im
Adela [v]	"y?"	"yyy?" Hahaha!	Aaah! Ha!

[27]

	[59:38.0]
Pablo [v]	Ja
Doz. Peter M. [v]	Wie?
Marco [v]	" y ! "Aber/
Tanja [v]	Spanischen gibts das auch. Ähm
Adela [v]	Hehh! Auch! Auch. Wenn Wenn man

[28]

	[59:45.0]	[59:46.0]
Pablo [v]		Vocálico.
Doz. Peter M. [v]	Ja das is ja <u>vocálico</u> .	
Doz. Anita S. [v]		Jà. Is ja vocálico.
Tanja [v]		Ach ich hab
Adela [v]	"yyy" sagt?	Ja. Ah vocálico.

[29]

	[59:48.0]
Marco [v]	Jaja. con sonán(tico)
Tanja [v]	(die Transcription nich mit.) Esgibts auf
Tanja [nv]	((holt Luft))
Adela [v]	Klàr. Jà. •• consonán tico? Ja. Gibts

[30]

	[59:49.0]	[59:51.0]
Pablo [v]		ein
Pablo [ger]		
Doz. Anita S. [v]		Aber zum Beispiel. Ich glaube sogar bei:
Marco [v]		Jà. Geht (unv.).
Tanja [v]	jeden Fall auch <u>consonántico</u> .	
Adela [v]	nicht. Ja.	

[31]

	[59:54.0]
Pablo [v]	"Unnnnnnnnnnnnnnnnn"
Doz. Peter M. [v]	"Scchhheiße!"
Doz. Anita S. [v]	"unnnt?"
Tanja [v]	Ich z/
Adela [v]	(Und) Hmmm [Marco], eso no es un
Adela [ger]	[Marco], das ist keine Dehnung von/ von/
Adela [Kommentar]	angesprochen wird Pablo, nicht Marco

[32]

	[59:56.0]
Pablo [v]	Na aber auf Spanisch <u>auch!</u> "Unnnnn
Pablo [ger]	ein
Doz. Peter M. [v]	
Marco [v]	Ja (aber/)
Adela [v]	alargamiento de/ de/
Adela [ger]	
Adela [Kommentar]	

[33]

	[60:00.0]
Pablo [v]	nnnnnnnnnauto!"
Pablo [ger]	Auto
Marco [v]	(alles)
Tanja [v]	
Adela [v]	Nein nein! Aber • des e voca/ una vocal es, pues sí!
Adela [ger]	ist voka/ ein Vokal ist es, doch ja!

[34]

	[60:04.0]	[60:05.0]
Pablo [v]	Já?! "Unnn	
Doz. Peter M. [v]		Nein also äh <u>eins</u>
Marco [v]	(das)	(Und) und und •• am
Tanja [v]	(unverst.)(s ähnliches)	
Adela [v]	No? pero no es consonante.	
Adela [ger]	Nicht? Aber es ist kein Konsonant.	

[35]

	..
Pablo [v]	nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn"
Doz. Peter M. [v]	ist klar. Alle <u>Vokale können</u>
Marco [v]	Ende? Konsonant.
Tanja [v]	Hm
Adela [v]	Jà. Ja, alle

[36]

Pablo [v]	Und auch/
Doz. Peter M. [v]	ähmm <u>gedehnt</u> werden, die
Adela [v]	<u>Vokale!</u> Já. äh Si!
Adela [ger]	Ja!

[37]

	[60:16.0]
Pablo [v]	Ja! a/
Doz. Peter M. [v]	Konsonanten <u>einige</u> , nicht <u>alle</u> . Also n "k"
Doz. Anita S. [v]	Ich glaube, also/
Tanja [v]	Hm murmelnd murmelnd
Unbekannt [v]	(unv.) (unv.) (conso/)

[38]

Doz. Peter M. [v]	kann ich nicht/ ••• kann man nicht längen. Das is eben:
Marco [v]	Hehe!
Adela [v]	Naja
	murmelnd, gerichtet an Unbek.
Unbekannt [v]	(unv.)

[39]

	..	
Doz. Peter M. [v]	Plosivlaute	<u>gehen</u> nicht. •• Aber <u>Frikati</u>
Doz. Anita S. [v]	Ich hab das so wie/	
Marco [v]		
Tanja [v]		(unverst.)
Adela [v]	(consonante.)	Hm

[40]

Pablo [v]		Jà
Doz. Peter M. [v]	<u>ve</u> • müssten alle gehen. Ne? Alle <u>Frikative</u> jedenfalls.	
Tanja [v]	(Ja)	

[41]

	..	[60:29.0]	[60:32.0]
Pablo [v]			Jà
Doz. Peter M. [v]	"Fffffff!" Jà.		Also im
Marco [v]		"ff=ff=ff(ubei)!"	
Tanja [v]			Also/
Tanja [nv]			((holt Luft))
Adela [v]	Hehehehe.		

[42]

		[60:35.0]
Doz. Peter M. [v]	<u>Deutschen</u> is ganz klar, ne? "Scccchheiß!"	
Marco [v]		Jaa.
Adela [v]		He he ha.
Rafael [v]		Oder

[43]

		[60:37.0]	[60:39.0]
Doz. Peter M. [v]	Jaja <u>klar!</u> Das ist(h)e he Wie?		"rrrápido!" Ja
Doz. Peter M. [ger]			schnell
Doz. Peter M. [Kommentar]		((lacht))	
Marco [v]			e=he
Adela [v]			"rrrááá!" ••• "pido"
Rafael [v]	"rrr"	"rrrá•pid(o)!"	
Rafael [phon]	[r]	[ˈrɾapido]	
Rafael [ger]		schnell	

[44]

		[60:44.0]
Pablo [v]		Ja!
Doz. Peter M. [v]	genau, natürlich, ja. ((1s)) Jaja!	Die <u>Vibranten</u>
Marco [v]	e=he	hh e=he=e Ja. (unverst.)
Rafael [v]		ehehe

[45]

		[60:46.0]
Doz. Peter M. [v]	natürlich! Ja. • Die Vibranten, die ••• <u>Frikative</u>	
Marco [v]		Äh Portugie(sich ne)?
Rafael [v]	M=hm	

[46]

Doz. Peter M. [v]	können.		
Marco [v]	• • "Rápido?" Wie • sagt man in	Portugiesis?	
Marco [pho]	[ˈrrapido]		
Marco [ger]	schnell		
Tanja [v]		Ich hab da auch	
Tanja [nv]		((holt Luft))	

[47]

		[60:51.0]	[60:52.0]
Doz. Karin S. [v]			"Hápido."
Doz. Karin S. [pho]			[ˈhapiðo]
Doz. Karin S. [ger]			schnell
Marco [v]			
Tanja [v]	Beispiele. Ich hab sie jetzt nicht mit. Ich dachte, ich hätte die		
Rafael [v]	Äh nein.	"Hápido."	
Rafael [phon]		[ˈhapiðo]	

[48]

Doz. Peter M. [v]		Ja <u>nee!</u> Nee ist schon	
Doz. Karin S. [v]	Hehe ha!	Ge(h)ena(h)au.	
Doz. Karin S. [pho]			
Doz. Karin S. [ger]			
Marco [v]	"Hápid"/ e=he he		
Tanja [v]	Transkription dabei.		(alles)

[49]

		[60:54.0]	[60:56.0]
Pablo [v]			Nun ja!
Doz. Peter M. [v]	<u>richtig!</u>	is ja <u>richtig</u> , klar.	Das <u>gibt</u> es!
Doz. Karin S. [v]		Aber wenn/ • in Portugal • is: "chápido."	
Doz. Karin S. [pho]		[ˈχapido]	
Doz. Karin S. [ger]		schnell	
Tanja [v]	(unverst.)		leise im Hintergrund zu Marco
Rafael [v]			Aber die Menschen,

[50]

		[60:57.0]	
Pablo [v]	Jaja.	vooo/	
Doz. Peter M. [v]	• Is klar.	Ne richtige/	
Marco [v]	"ccch(ápido)"	Ja!	
Marco [pho]	[ˈχapido]		
Rafael [v]	dieee ääh	Fussball • • Spiele be (richten),	äh sprechen

[51]

	[61:02.0]	[61:05.0]
Doz. Peter M. [v]		Jaa. Im <u>Spanisch</u> en.
Doz. Karin S. [v]	Ja	
Marco [v]	Ach so! Jajaja.	Ja auf Spanisch <u>auch</u>
Adela [v]		Aaah! Im
Rafael [v]	sie "rrr" aus!	
Rafael [phon]	[rr]	

[52]

	[61:06.0]	[61:08.0]
Doz. Peter M. [v]		Ja dis aber das "oooo"! Nein,
Doz. Karin S. [v]	Im Brasil/ Brasilian/	
Marco [v]	geht das.	Ja.
	laut rufend	höher rufend
Adela [v]	Fußball! Jaa! "golllllllllll!"	He "golllllllll!" Hehe!
Adela [nv]		((lacht)) ((lacht))
Adela [ger]	Tor	Tor

[53]

	[61:10.0]
Doz. Peter M. [v]	is (aber is) <u>Vokal!</u>
Doz. Karin S. [v]	Nein!
Marco [v]	(Ja genau). "gol." Ja, aber (unv.)
Marco [ger]	Tor
Adela [v]	e=hehe. (kay) (Ja.) <u>Wieder</u> schon.
Adela [nv]	((lacht))
Rafael [v]	Nein, ich sage/

[54]

	[61:11.0]
Doz. Peter M. [v]	<u>Das</u> ist der Vokal.
Adela [v]	Jà!
Rafael [v]	So bei (wie) uns sagt mannn normalerweise "hápido".
Rafael [phon]	[ 'hapiðo]

[55]

	[61:14.0]
Rafael [v]	• • Aber diee Menschen, diee Fussball spiele berichten, sagen

[56]

	[61:22.0]
Pablo [v]	M=m=ja
Pablo [nv]	((lacht))
Doz. Peter M. [v]	(M=hm)
Doz. Karin S. [v]	Aha
Marco [v]	E=he=ha!
Adela [v]	"rrrr"(h)e=he E=he!
Rafael [v]	sie: "rrrrápido!" ((1s)) "Un pase rrrápido!"
Rafael [phon]	[ 'rrapiðo]
Rafael [ger]	schnell Ein schneller Pass

[57]

	[61:23.0]
Doz. Peter M. [v]	Ah ja.
Adela [v]	Beim Fußball gibts schon • Ha(h)! (he he) hi
Adela [nv]	(holt
Rafael [v]	Und sowas.

[58]

	[61:27.0]	[61:29.0]
Pablo [v]	Jaja.	
Doz. Peter M. [v]	In/	In <u>Brasilien!</u> Weil die
Doz. Karin S. [v]		Ja! Ja!
Adela [v]	••• "rrrápido!"	
Adela [nv]	(Luft))	
Adela [phon]	[ 'rrapiðo]	
Adela [ger]	schnell	
Rafael [v]		M=hmí

[59]

	[61:30.0]	[61:31.0]	[61:32.0]
Doz. Peter M. [v]	Normalaussprache is: ((1s))	Initial	"chhh!"
Doz. Peter M. [pho]			[x]
Doz. Karin S. [v]		is "hápid(o)."	Nee, das
Doz. Karin S. [pho]		[ 'hapiðo]	
Doz. Karin S. [ger]		schnell	
Rafael [v]		"hápid(o)."	•• "hápid(o)."
Rafael [pho]		[ 'hapiðo]	[ 'hapiðo]
Rafael [ger]		schnell	schnell

[60]

	[61:33.0]	[61:34.0]	[61:35.0]
Doz. Peter M. [v]	"chhh!"	Ne?	Alsooääh •
Doz. Peter M. [pho]	[x]		
Doz. Karin S. [v]	is Portugal. Ne?		
Marco [v]		"el chápid(o)"	
Marco [pho]		[ 'çapiðo]	
Marco [ger]		der Schnelle	
Rafael [v]		• M=hmí	Genau.
Rafael [pho]			
Rafael [ger]			

[61]

	[61:37.0]	[61:38.0]
Doz. Peter M. [v]	<u>glottal.</u>	Und es
Doz. Karin S. [v]		In Brasilien ist das ja/
Marco [v]	(Ja.) "chápid(o)" "chápid(o)"	
Marco [pho]	[ 'çapiðo] [ 'çapiðo]	
Marco [ger]	schnell schnell	
Rafael [v]	M=hmí	

[62]

Doz. Peter M. [v]	geht aber nicht, und dann machen ses wenn se <u>intensivieren</u>
Doz. Karin S. [v]	Jà.
Doz. Anita S. [v]	(Mm)

[63]

	[61:44.0]
Doz. Peter M. [v]	machen se • en • <u>dorsales</u> (äh) draus. • • • Aha. Um des zu/
Rafael [v]	Genau.

[64]

	[61:46.0]
Doz. Karin S. [v]	((1,5s)) Jà. • • Aber in Brasilien ist es ja richtig <u>aspi riert!</u> Das

[65]

	..
Doz. Karin S. [v]	ist ja/ • das/ • • das de/ • das andere ist ja aus m euro <u>päischen</u>

[66]

Doz. Karin S. [v]	Portugiesisch. Ne? Das "chrrápido". In Brasilien ist ja
Doz. Karin S. [pho]	[ˈχapido]
Doz. Karin S. [ger]	schnell
Rafael [v]	M=hm

[67]

	[61:56.0]	[61:57.0]
Doz. Peter M. [v]	<u>Ja!</u> Aber er sagt, dass sie das • (gerne) dann "rrrrr"	[r]
Doz. Peter M. [pho]		
Doz. Karin S. [v]	"hávido". Jajaja! Ich <u>kenne</u> das!	
Doz. Karin S. [pho]	[ˈhavidu]	
Doz. Karin S. [ger]	schnell	

[68]

		leise
Doz. Peter M. [v]	machen.	Jaja.
Doz. Peter M. [pho]		
Doz. Karin S. [v]	Ich hab/ Mir is das schon <u>aufgefalln.</u> Jà. ((2s))	
Rafael [v]		M=hm

[69]

		[62:05.0]
Doz. Peter M. [v]		((1s)) Okay, a <u>des</u> muss ma
		zu Adela
Doz. Karin S. [v]	(dachte) gar nicht, dass s/ Jà. (Wenn ich	
		zu Doz. Karin S.
Adela [v]		(unvers.)

[70]

Doz. Peter M. [v]	noch vorsehen, ne? Ich weiß nicht, obs ne <u>Rolle</u> spielt in
Doz. Karin S. [v]	das so vorstell is okay.)

	[62:10.0]
<b>Pablo [v]</b>	Jajaja! Ich hab/
<b>Doz. Peter M. [v]</b>	deinem Korpus dann später, aber • • prinzipiell ja, ne?

Die Teilphase ist insgesamt durch metasprachliches Handeln geprägt, das teilweise auf die deutsche Sprache bezogen ist, teilweise kontrastiv fremdsprachlich ist und teilweise abstrakt linguistisch. Im Zuge dieser Handlungen entwickelt sich ein spielerischer Umgang mit Lauten: Das Vormachen von Lauten (i. S. v. >zeigen, demonstrieren<) dient zunächst der Beispielgebung auf der Suche nach einer Antwort auf Tanjas Nachfrage, ist dann vergnügliches Ausprobieren von Lauten, das bestimmten Spielregeln folgt (wobei Regelverstöße entsprechend sanktioniert werden), und dient schließlich dem Setzen von scherzhaften Pointen. Eine solche ergibt eine mögliche Position, die Teilphase zu beenden. Die Dozenten Doz. Peter M. und Doz. Karin S. belassen es jedoch nicht dabei, sondern fügen einen linguistischen Disput um die Normalaussprache eines Lautes an, der von beiden mit einer gewissen Rechthaberei betrieben wird.

Die sukzessive (teilweise sich überlappende) Entwicklung des metasprachlichen Handelns kann wie folgt strukturiert werden:

### Strukturierter Ablauf des metasprachlichen Handelns

#### 1. Linguistische Nachfrage

Metasprachliche Bezugnahmen Tanjas auf den spanischen Text:

- metakommunikativ und sprachverschränkend:

*[Pablo], eine Frage zu deinem sistema de transcripción. Untaaa transcripción verbal. • • Ähmmm Punkt zwei ist das. Ich/ • das ist die Seite, müsste die Seite sieben sein ungefähr. (00:58:03)<sup>138</sup>*

- textzitierend:

*Da sch/ schreibst du unter Zwei Punkt: alargr/ äh „alargamiento vocálico“. • • hm? (00:58:29)*

Linguistische Nachfrage Tanjas nach konsonantischer Dehnung (alargamiento consonántico) (sprachverschränkend):

*Und ähm • • Du schreibst: alarga/ äh miento vocálico. Ist das nicht auch consonántico? (00:58:52)*

Nebenepisode: Mündliche Korrektur eines Orthographiefehlers durch Pablo:

*„alargamiento“! [Im Text steht <alargameinto>] (00:58:36)*

#### 2. Beispielgeben durch ‚Vormachen‘

Tanja bringt das Handeln ‚Vormachen‘ als Beispielgebung ein (deutsch):

- konjunkional ankündigend: *Also: „Unnnnt!“ (00:59:07)*

- metasprachlich als Beispiel ankündigend:

*D=das soll jetzt nich • • • kleinlich sein, sondernnn/ weil auch wenn du zu/ auf Deutsch zum Beispiel. „Unnnnt.“ Mmh? (00:59:21)*

Pablo bestätigt die Nachfrage seinerseits durch ‚Vormachen‘ (deutsch):

*Ja „und dannn“ (00:59:18)*

#### 3. Linguistische Abstraktion I

Behauptung Doz. Peter M.s als Antwort auf die Nachfrage (sprachverschränkend):

*Ja prak(diegell) gibts natürlich • auch consonántico. (00:59:12)*

<sup>138</sup> Der Zahlenwert gibt den zeitlichen Beginn der Äußerung an.

Resümee Doz. Peter M. I:

*Nee nee, es gibt man/ manche! •• Manche Konsonanten s/ kann man.* (00:59:30)

#### 4. Fremdsprachliche Bezugnahmen I (Spanisch)

Frage Marcos nach Beschränkung auf das Deutsche (implizit: Kontrast zu anderen Sprachen): ••• *Aber in die deutsche Sprache oder?* (00:59:35)

fremdsprachliche Gegenfrage Doz. Peter M. (Bezug: Spanisch):  
*Im Spanischen nicht?* (00:59:37)

fremdsprachliche Behauptung (unvollendet) von Doz. Anita S. (Bezug: Spanisch):  
*Aber/ Aber ich glaube, auf Spanisch!* (00:59:36)

fremdsprachliche Behauptung von Tanja (Bezug: Spanisch): *Doch im i=im Spanischen gibts das auch. Im Spanischen gibts das auch.* (00:59:39)

#### 5. Spiel mit Lauten I (spanisch)

Unangekündigtes ‚Vormachen‘ durch Adela (spanisch):  
„y?“ „yyy?“ *Hahaha!* (00:59:38)

linguistische Nachfrage bzgl. eines Lautes/Lexems durch Adela (spanisch):  
*Wenn man „yyy“ sagt?* (00:59:38)

Sanktionierung der Regelverletzung durch mehrere Sprecher (sprachverschränkend):

Pablo: *Aber (es) vocáil!* (00:59:40)

Doz. Peter M.: *Ja das is ja vocálico.* (00:59:45)

Pablo: *Vocálico.* (00:59:45)

Doz. Anita S.: *Ja. Is ja vocálico.* (00:59:45)

Akzeptanz der Sanktionierung durch Adela (sprachverschränkend):  
*Ah vocálico. Klar. Ja.* (00:59:46)

#### 6. Linguistische Abstraktion II

Folgerung Adelas, dass es konsonantische Dehnung nicht gebe (sprachverschränkend):  
*consonántico? Ja. Gibts nicht. Ja.* (00:59:48)

Insistieren Tanjas, dass es konsonantische Dehnung gebe:  
*Es gibts auf jeden Fall auch consonántico.* (00:59:48)

#### 7. Spiel mit Lauten II (deutsch, spanisch)

Beispielgeben durch ‚Vormachen‘ seitens Doz. Anita S. (deutsch):  
*Aber zum Beispiel. Ich glaube sogar bei: „unnt?“* (00:59:49)

Unangekündigtes ‚Vormachen‘ durch Pablo (mutmaßl. spanisch):  
„Unnnnnnnnnnnnnnnnn“ (00:59:51)

Unangekündigtes ‚Vormachen‘ durch Doz. Peter M. (deutsch):  
„Sccchhheiß!“ (00:59:54)

fremdsprachliche Behauptung & Beispielgeben ‚Vormachen‘ seitens Pablo (spanisch):  
*Na aber auf Spanisch auch! „Unnnnnnnnnnnnnnauto!“* (00:59:56)

Sanktionierung der (vermeintlichen) Regelverletzung durch Adela (inkl. Code-Switching):

- [Marco], *eso no es un alargamiento del del* (00:59:54)

[Marco, das ist keine Dehnung von/ von/]

- *Nein nein! Aber • des e vocal una vocal es, pues sí! No? pero no es consonante.* (01:00:00)

[das ist voka/ ein Vokal ist es, doch ja! Nicht? Aber es ist kein Konsonant.]

Einspruch gegen die Sanktionierung:

- Gegenfrage Pablo (‚Vormachen‘): *Ja?! „Unnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn“* (01:00:04)

- Gegenfrage & Selbstbeantwortung Marco: (*Und*) und und • • am Ende? Konsonant. (01:00:05)

## 8. Linguistische Abstraktion III & Spiel mit Lauten III

Resümee Doz. Peter M. II:

*Nein also äh eins ist klar. Alle Vokale können ((2s)) ähmmm gedehnt werden, ((1s)) die Konsonanten einige, nicht alle.* (01:00:05)

Beispielgeben durch ‚Ausprobieren‘ seitens Doz. Peter M. & linguistische Abstraktion:  
*Also n „k“ kann ich nicht/ • • • kann man nicht längen. Das is eben: Plosivlaute gehen nicht. • • Aber Frikative • müssten alle gehen. Ne? Alle Frikative jedenfalls. „Fffffff“: Ja.* (01:00:16)

Unangekündigtes ‚Ausprobieren‘ durch Marco:

*„ff=ff=ff(ubei)!“* (01:00:29)

Beispielgeben durch ‚Vormachen‘ als Scherzpointe Doz. Peter M.:

*Also im Deutschen is ganz klar, ne? „Scccchhheiß!“* (01:00:32)

Rafael ergänzt das Resümee um ein weiteres Beispiel (‚Vormachen‘):

- linguistische Abstraktion auf einen Laut: *Oder „rrr“* (01:00:35)

- ‚Vormachen‘ im Wortkontext (spanisch/portug.): *„rrrá • pid(o)!“* (01:00:37)

Ratifizierung des Beispiels durch mehrere Sprecher:

- Wortwiederholung Adela: *„rrrááá!“ • • • „pido“* (01:00:39)

- Wortwiederholung Doz. Peter M.: *„rrrápido!“ Ja genau, natürlich, ja. ((1s)) Jaja!* (01:00:39)

Ergänzung Resümee Doz. Peter M. II:

*Die Vibranten natürlich! Ja. • Die Vibranten, die • • • Frikative können.* (01:00:44)

## 9. Parallelgespräch: Fremdsprachliche Bezugnahmen II (Portugiesisch/Brasilianisch)<sup>139</sup>

fremdsprachliche Nachfrage von Marco an Rafael (Bezug: Brasilianisch):

*Äh Portugie(sich ne)? • • „Rápido?“ Wie • sagt man in Portugiesisch?* (01:00:46)

„Sprachlernsequenz“ aus ‚Vorsprechen‘ und ‚Nachsprechen‘ (Bezug: Brasilianisch):

- Vorsprechen Rafael: *Äh nein. „Hápido.“* (01:00:51)

- Nachsprechen Doz. Karin S.: *„Hápido.“ Hehe ha!Ge(h)na(h)au.* (01:00:52)

- Nachsprechen Marco: *„Hápid“/ e=he he* (01:00:52)

fremdsprachliche Behauptung & ‚Vormachen‘ seitens Doz. Karin S.

(Bezug: Portugiesisch): *Aber wenn/ • in Portugal • is: „chápid.“* (01:00:54)

Unangekündigtes ‚Ausprobieren‘ durch Marco (Nachsprechen):

*„ccch(àpido)“* (01:00:57)

metakommunikative Behauptung & ‚Vormachen‘ seitens Rafael (Bezug: Brasilianisch):

*Aber die Menschen, dieee äääh Fußball • • Spiele be(richten), äh sprechen sie „rrr“!* (01:00:56)

## 10. Hauptgespräch: Fremdsprachliche Bezugnahmen II (Spanisch, Portugiesisch)

fremdsprachliche Zuschreibung der Aussprache durch Doz. Peter M. (Bezug: Spanisch):

*Im Spanischen.* (01:01:05)

fremdsprachliche Behauptung seitens Marco (Bezug: Spanisch):

*Ja auf Spanisch auch geht das.* (01:01:05)

<sup>139</sup> Der Deutlichkeit halber werden die unterschiedlichen Varianten des Portugiesischen hier als *Portugiesisch* (europäisches Portugiesisch) und *Brasilianisch* (brasilianisches Portugiesisch) bezeichnet. Die Sprecher referieren auf beide Varianten mit dem Ausdruck *Portugiesisch*.

fremdsprachliche Behauptung seitens Doz. Karin S. (Bezug: Brasilianisch):  
*Im Brasil/ Brazilian/ (01:01:05)*

### 11. Spiel mit Lauten IV (spanisch)

metakommunikative Behauptung & Beispielgeben durch ‚Vormachen‘ seitens Adela  
(Bezug: Spanisch):

*Im Fußball! Jaa! „gollllllllll!“ He „gollllll!“ He he (01:01:05)*

Akzeptanz des Beispiels durch Wiederholung seitens Marco:

*(Ja genau). „gol.“ (01:01:08)*

Sanktionierung der (vermeintlichen) Regelverletzung durch Doz. Peter M.:

- linguistische Abstraktion auf einen Laut: *Ja das ist aber das „oooo“! (01:01:06)*

- linguistische Abstraktion auf einen Begriff:

*Nein, is (aber is) Vokal! (01:01:08)*

*Das ist der Vokal. (01:01:08)*

Akzeptanz der Sanktionierung durch Adela:

*(Ja.) Wieder schon. Ja! (01:01:10)*

### 12. Fremdsprachliche Bezugnahmen III (Brasilianisch): Pointiertes Resümee

Pointiertes Resümee Rafaels an die gesamte Gruppe (vgl. 9. Parallelgespräch):

*So bei (wie) uns sagt mannn normalerweise „hápido“. •• Aber diee Menschen, diee Fussballspiele berichten, sagen sie: „rrrrápido!“ ((Is)) „Un pase rrrápido!“ (01:01:11)*

Ratifizierung des Scherzens:

- Unmarkiertes ‚Ausprobieren‘ durch Marco (Nachsprechen):

*„rrrr“(h)e=he (01:01:22)*

- Metakommunikation & ‚Ausprobieren‘ durch Adela:

*Beim Fußball gibts schon • Ha(h)! (he he) hi ••• „rrrápido!“ (01:01:23)*

### 13. Linguistische Abstraktion IV & „Rechthaberei“

fremdsprachliche Zuschreibung der Aussprache durch Doz. Peter M.

(Bezug: Brasilianisch): *In/In Brasilien! (01:01:27)*

fremdsprachliche Behauptung & ‚Vormachen‘ seitens Doz. Peter M. (portugiesisch):

*Weil die Normalaussprache is: ((Is)) Initial „chhh“! (01:01:29)*

fremdsprachliche Behauptung & ‚Vormachen‘ seitens Doz. Karin S.

(brasilianisch):

*is „hápido(o).“ (01:01:30)*

‚Vormachen‘ seitens Rafael (brasilianisch): *„hápido.“ (01:01:31)*

‚Vormachen‘ seitens Doz. Peter M. (portugiesisch): *„chhh“! (01:01:33)*

Doz. Karin S. lehnt die Aussprache mittels fremdsprachlicher Zuschreibung ab

(Bezug: Portugiesisch): *Nee, das is Portugal. Ne? (01:01:32)*

Unangekündigtes ‚Ausprobieren‘ durch Marco (Nachsprechen):

- als Nominalphrase: *„el hápido“ (01:01:34)*

- wiederholend: *(Ja.) „chápido“ „chápido“ (01:01:37)*

Linguistische Abstraktion (fremdsprachlich) durch Doz. Peter M.

(Bezug: Portugiesisch):

- begriffliche Abstraktion: *Alsooääh • glottal. (01:01:35)*

- begriffliche Abstraktion: *Und es geht aber nicht, und dann machen ses wenn se intensivieren machen se • en • dorsales (äh) draus. (01:01:38)*

Linguistischer Einwand (fremdsprachlich): fremdsprachliche Zuschreibungen der Aussprache & ‚Vormachen‘ durch Doz. Karin S. (Bezug: Brasilianisch, Portugiesisch):  
*Ja. •• Aber in Brasilien ist es ja richtig aspiriert! Das ist ja/ • das/ •• das del/ • das andere ist ja aus m europäischen Portugiesisch. Ne? Das „chrrápido“ . •• In Brasilien ist ja „hávido“ . (01:01:45)*

Einwand & metakommunikative Behauptung durch Doz. Peter M.:  
*Ja! Aber er sagt, dass sie das • (gerne) dann „rrrrrr“ machen. (01:01:56)*

Zustimmung zur metakommunikativen Behauptung durch Doz. Karin S. (Erlebnisbericht): *Jajaja! I=ich kenne das! Ich hab/ Mir is das schon aufgefalln. Ja. (01:01:57)*

Doz. Peter M. beendet die Teilphase durch abschließenden Hinweis & Einschätzung an Pablo: *Okay, a des muss ma noch vorsehen, ne? Ich weiß nicht, obs ne Rolle spielt in deinem Korpus dann später, aber •• prinzipiell ja, ne? (01:02:05)*

Die Teilphase 6 m beginnt nach gut 58 Minuten Gesprächsdauer. Bereits der erste Turn Tanjas zeichnet sich durch metasprachliches (und aus Perspektive des Gesprächs *fremdsprachliches*) Handeln aus: Sie kündigt eine Frage zu Pablos Transkriptionssystem an und verweist sprachverschränkend (durch Textzitat bzw. Code-Switching) und deiktisch auf dessen spanischen Text und zitiert, was Pablo geschrieben hat. Nach einer kurzen Unterbrechung Pablos, mit welcher er einen orthographischen Fehler in dem von ihm verfassten spanischen Text mündlich korrigiert, stellt Tanja schließlich die linguistische Nachfrage an Pablo, ob er in seinem Transkriptionssystem neben vokalischer Dehnung (*alargamiento vocálico*) nicht auch konsonantische Dehnung berücksichtigen müsse (*Ist das nicht auch consonántico?*) (vgl. 1.).

Im Anschluss ist Tanja sehr damit beschäftigt, ihre Frage zu rechtfertigen, wobei sie übergeht, dass Pablos Doktorvater Doz. Peter M. und Pablo ihre Nachfrage bereits legitimieren und bejahen. Im Zuge der Rechtfertigung bringt Tanja das Handeln des ‚Vormachens‘ ein (vgl. 2.): Sie demonstriert die Möglichkeit konsonantischer Dehnung einfach, indem sie sie vormacht und den Nasal des Wortes *und* gedehnt ausspricht. Pablo seinerseits greift – was Tanja übergeht – das Verfahren des Vormachens zum Zwecke der Demonstration auf und bestätigt zugleich Tanjas Nachfrage (*Ja „und dannn“*). Das ‚Vormachen‘ konsonantischer Dehnung wurde als Verfahren des Beispielspielgebens etabliert.

Doz. Peter M., als Gesprächsleiter, ist indes bemüht, Tanjas Frage linguistisch abstrakt zu beantworten (vgl. 3.): Er behauptet zunächst, dass es prinzipiell auch eine Dehnung *consonántico* gebe. Er greift dabei die von Tanja vorgelegte Sprachverschränkung auf, d. h. er entlehnt den spanischen Fachausdruck (*alargamiento vocálico/consonántico*) bzw. dessen Verkürzung auf das Attribut. Im Anschluss an Tanjas Rechtfertigung ihrer Frage und ihrer Beispiele durch Vormachen zieht Doz. Peter M. ein erstes Resümee, um die Frage zu beantworten (*Nee nee, es gibt man/ manche! Manche Konsonanten s/ kann man.*).

Es ist Marco (Doktorand aus Bolivien, Erstsprache Spanisch), der nun erstmals kontrastive Bezugnahmen initiiert (vgl. 4). Seine einschränkende Nachfrage, dass sich die konsonantische Dehnung (allein) auf die deutsche Sprache beziehe, impliziert, dass es in anderen Sprachen anders aussehen könnte, und initiiert damit mehrere kontrastiv-fremdsprachliche Handlungen: Doz. Peter M. stellt die Gegenfrage, ob es im Spanischen nicht möglich sei, die Dozentin Anita Schneider setzt zu einem Einwand ein, der wohl die konsonantische Dehnung im Spanischen befürworten soll, und Tanja behauptet zweifach wiederholend: *Doch im i=im Spanischen gibts das auch. Im Spanischen gibt’s das auch.*

Währenddessen beginnt Adela ein Spiel mit Lauten (vgl. 5.): Ohne explizite Ankündigung oder Aufforderung ruft sie mit fragender Intonation den gedehnten Laut [i] in die Runde, was als lautliche Realisierung des spanischen Wortes *y* (dt. *und*) angesehen werden kann. Ihr anschließendes Lachen markiert eine gewisse Unsicherheit und soll vielleicht auch ihr unterbrechendes Rufen in einem Kolloquiumgespräch entschuldigen. Ihre Unsicherheit wird denn auch in ihrer Reaktion auf die Rückfrage Doz. Peter M.s deutlich: Statt selbstsicher das Beispiel zu wiederholen, antwortet sie eher vorschlagend: *Wenn man „yyy“ sagt?* Nichtsdestotrotz wird hier ein gewisser Spaß an dem Umgang mit Lauten deutlich: Adela greift das ‚Vormachen‘ zum Zwecke des Beispiels auf, signalisiert jedoch anfangs nicht explizit, dass es sich um ein Beispiel handelt, sondern überrascht mit einem unmittelbarem Rufen. Es ist ein ‚Ausprobieren‘ eines isolierten Lautes, ein unangekündigter Akt der *Ausgliederung* (Andresen 1985) und Vergegenständlichung des kleinsten bedeutungsunterscheidenden Elements einer Sprache (eines Phonems), das im Spanischen zugleich als freies Lexem existiert. Adela handelt dabei sprachbewusst: Sie äußert den Laut bzw. das Lexem *y* nicht völlig willkürlich, sondern im Zuge der fremdsprachlichen Reflexion ihrer Gesprächspartner, ob konsonantische Dehnung auch im Spanischen möglich sei. Es ist damit – wenn vielleicht auch zeitverzögert – für ihre Gesprächspartner als Beispiel eines spanischen Lexems erkennbar, beinhaltet aber ein gewisses Überraschungsmoment, einen Bruch mit der Erwartung. Adelas Vorschlag wird allerdings von der Gruppe abgelehnt. Gleich mehrere Sprecher weisen sie zurecht, dass es sich bei ihrem Beispiel um vokalische Dehnung (*vocálico*) handele.<sup>140</sup> Durch dieses zurechtweisende Handeln zeigt sich ein durch die Gruppe bis dato etablierter Konsens: 1.) Es gilt, Beispiele für konsonantische Dehnung zu finden. 2.) Diese können durch ‚Vormachen‘ demonstriert werden. 3.) Beispiele für vokalische Dehnung sind inakzeptabel. Die Gruppe hat sozusagen Spielregeln aufgestellt, die befolgt oder verletzt werden können. Adela hat demonstriert, dass sich ein vokalischer Laut dehnen lässt, nur ist dies von der Gruppe unerwünscht und wird daher als schlechtes Beispiel abgelehnt. Adela akzeptiert ihren Regelverstoß unmittelbar (*Ah vocálico. Klar. Ja.*).

Was folgt, ist eine zweite kurze Phase linguistischer Abstraktion (vgl. 6.), die allerdings keinen gemeinsamen Konsens schafft. Adela folgert aus der Ablehnung ihres Beispiels, dass es konsonantische Dehnung (verkürzt auf *consonántico*) nicht gebe. Parallel äußert sich Tanja überzeugt, dass es *auf jeden Fall auch consonántico* gebe.

Die Gruppe sucht nun gezielt nach geeigneten Beispielen, die die Möglichkeit konsonantischer Dehnung verdeutlichen können (vgl. 7.). Dabei ist auffällig, dass drei Sprecher zunächst ohne Bezug aufeinander ihre Vorschläge äußern, ehe die übrigen Gesprächspartner beginnen, die Vorschläge zu ratifizieren. Es ist ein gemeinsames Sammeln, wobei das Spiel des lautlichen Vormachens weiter vorangetrieben wird. Während Doz. Anita S. ihr Vormachen noch als Beispiel ankündigt (*Aber zum Beispiel. Ich glaube sogar bei: „unnt?“*), steigen Pablo und Doz. Peter M. unangekündigt in weitere Lautdehnungen ein. Sie wählen dafür bekannte Lexeme und dehnen darin enthaltene Konsonanten. Pablo dehnt den Nasal [n] der Lautfolge [un] auffällig lang (für circa vier Sekunden). Wie sich drei Turns später herausstellt, zielt er damit auf den spanischen indefiniten Artikel *un* (dt. *ein/eine*) ab (*„Unnnnnnnnnnnnnnnnauto!“*; dt. *ein Auto*). Das vormachende Dehnen dient als Mittel der Objektivierung. Die Aufmerksamkeit soll auf einzelne Laute gerichtet werden. Der Wortkontext der Laute sowie die Semantik der Wortbeispiele werden damit zur Nebensache. Es ergibt sich eine Art unei-

<sup>140</sup> In der Tat wird das spanische Lexem *y* zwar mit einem Konsonantenbuchstaben verschriftlicht, jedoch vokalisches artikuliert. Ob das Schriftbild Adela zu dem Beispiel bewogen hat, ist nicht belegbar.

gentliches Sprechen: ein Vormachen von Lauten und zugleich eine Nachahmung (Mimesis) einer in einem anderen Kontexten denkbaren Sprachpraxis. Es ist für Pablo kein Motiv gegeben, in diesem Moment von einem Auto zu sprechen und er referiert damit nicht eigentlich auf ein solches. Doz. Peter M. treibt das Spiel des uneigentlichen Sprechens noch weiter und dehnt den anlautenden Konsonanten [ʃ] des deutschen Wortes *Scheiße*. Dieses Beispiel birgt mehr als alle bisherigen ein Moment der Kontrastivierung und Ironie. Während der Lautdehnung des [ʃ] ist für die Gesprächspartner noch undurchsichtig, auf welches Wort Doz. Peter M. abzielt, es wird jedoch markiert, dass es um ein Beispiel, um uneigentliche Rede geht. Dass dann ein Vulgärwort geäußert wird, bricht mit konventionalisierten Erwartungen an ein akademisches Gespräch in der Institution Hochschule und kommt insofern überraschend. Das von Doz. Peter M. gebrachte Beispiel ist kein eigentlicher Gebrauch des Vulgärwortes *Scheiße*, sondern vergegenwärtigt ihn, wie er in anderen Kontexten vorkommt (z. B. als Kommentierung). Zugleich ist die Äußerung des Vulgärwortes ein ironisches Spiel mit dem eigentlichen Gebrauch, denn auch uneigentlich zum Zwecke der Demonstration von Lautdehnung eingesetzt, wird es tatsächlich artikuliert (und nicht etwa vermieden oder verhüllt). Diese Pointe geht im Gesprächsverlauf jedoch zunächst unter. Adela nimmt Bezug auf Pablos Beispiel und lehnt es ab. Dazu switcht sie ins Spanische, um ihn zurechtzuweisen, dass er einen Vokal gedehnt habe und keinen Konsonanten. Sie sanktioniert nun ihrerseits eine vermeintliche (und faktisch nicht erfolgte) Regelverletzung. Mit Gegenfragen erheben Pablo und Marco Einspruch gegen die Sanktionierung und verweisen auf eine konsonantische Dehnung.<sup>141</sup>

Für den Gesprächsleiter Doz. Peter M. wird es Zeit, zu intervenieren und das Gespräch erneut auf eine linguistische Abstraktion zu führen (vgl. 8.). Für die bisherige Diskussion setzt er ein zweites Resümee: Alle Vokale können gedehnt werden, einige Konsonanten ebenfalls, aber nicht alle. In seinen metasprachlichen Äußerungen zeigt sich nun der Linguist mit dem entsprechenden Fachvokabular der Phonologie. Er schließt Plosivlaute aus und räumt die Möglichkeit der Dehnung für Frikative ein. Um seine Behauptungen zu stützen, probiert er entsprechende Laute aus und beurteilt den Laut [k] als nicht dehnbar, den Laut [f] als dehnbar.<sup>142</sup> Das ‚Ausprobieren‘ amüsiert: Es bringt Adela zum Lachen und Marco greift es auf, um selbst den Anlaut [f] zu dehnen; in einer Lautfolge, die auf das Wort *vorbei* referieren könnte.

Doz. Peter M. schließt das Resümee mit der erneuten Pointe ab, uneigentlich das Vulgärwort *Scheiß* in das akademische Gespräch einzuführen. Diesmal markiert er es metasprachlich als Beispiel für die deutsche Sprache: *Also im Deutschen is ganz klar, ne? „Scccchhheiß!“*

Dieser Schlusseffekt kann das metasprachliche Handeln der Gruppe jedoch nicht abschließen, so lange die übrigen Gesprächsmitglieder weiteren Gesprächsbedarf anzeigen. Zwar quittieren Adela und Marco den Scherz positiv, doch Rafael fragt ergänzend, ob auch der Konsonant [r] gedehnt werden könne. Er tut dies nicht abstrakt metasprachlich auf einen Vibranten verweisend, sondern spielt das bisherige Spiel weiter,

<sup>141</sup> Es mag der Eindruck entstehen, Adela verwechsle Vokale und Konsonanten und weise daher die Dehnung des Nasals [n] als vokalisches zurück. Dies scheint mir dem Gesprächsverlauf nicht gerecht zu werden: Adela wird zurechtgewiesen, als sie das spanische Lexem *y* (dt. *und*) verwendet. Pablos gedehnte Lautfolge [un] könnte zunächst auch auf die deutsche Konjunktion und verweisen, was bei Adela die Assoziation der Regelverletzung hervorgerufen haben könnte. Demnach gliederte sie Laute anhand semantischer Kontexte aus. Dies ist ohne Überprüfung jedoch lediglich hypothetisch.

<sup>142</sup> Die grundlegende Unterscheidung zwischen vokalischen und konsonantischen Lauten wird während des Resümeees beibehalten. Die weitere denkbare phonetische Lautkategorie der *Halbvokale* (bzw. *Halbkonsonanten*) wird nicht eingeführt, obwohl anzunehmen ist, dass sie den Gesprächsteilnehmern bekannt sein dürfte.

den Laut einfach vorzumachen: *Oder „rrr“?* Die gemeinsame Beantwortung der Frage nach dehnbaren Konsonanten geht also weiter. Als Beispiel rollt Rafael den Anlaut des Wortes *rrrá • pid(o)!*, welches sowohl Element des Spanischen wie auch seiner Erstsprache Portugiesisch sein kann. Adela und Doz. Peter M. greifen das Wort auf und wiederholen es betont mit gerolltem Anlaut, was Marco zum Lachen bringt. Doz. Peter M. bestätigt die Richtigkeit des Beispiels und ergänzt sein Resümee um die Aussage, dass auch Vibranten gedehnt werden können. Erneut bestünde für die Sprecher an dieser Stelle die Möglichkeit, mit dem Resümee das metasprachliche Handeln abzuschließen. Tanjas ursprüngliche Nachfrage, ob Pablo die konsonantische Dehnung für sein Transkriptionssystem berücksichtigen müsse, ist jedoch noch nicht explizit ratifiziert worden. Tatsächlich teilt sich das Hauptgespräch jetzt in zwei Parallelgespräche: Tanja berichtet, sie habe ihre Beispiele für konsonantische Dehnung nicht dabei, was der erneuten Rechtfertigung ihrer Frage dient. Doz. Peter M. legitimiert nun die von Tanja angeregte Diskussion (*Das gibt es!*) und bestätigt den Hinweis auf konsonantische Dehnung als richtig.

Parallel dazu, leiser und im Hintergrund, vertieft Marco, aus Bolivien stammend mit Erstsprache Spanisch, das Vibranten-Thema, indem er sich bei Rafael erkundigt, wie man das Wort *rápido* im Portugiesischen ausspreche (*„Rápido?“ Wie • sagt man in Portugiesisch?*) (vgl. 9.). Damit wird explizit neben Deutsch und Spanisch eine dritte Sprache ins Gespräch gebracht und eine weitere fremdsprachliche Reflexion angeregt (übrigens erneut durch Marco). Im Parallelgespräch wird das Thema des Hauptgesprächs verlassen, um persönlich interessiert einer weiteren fremdsprachlichen Frage nachzugehen. Rafael spricht für Marco das Wort *rápido* gemäß der Lautung des brasilianischen Portugiesisch vor ([<sup>h</sup>hapiðo]), welches sich durch den stimmlosen Frikativ im Anlaut deutlich von der spanischen Entsprechung unterscheidet. Marco und Doz. Karin S. amüsieren sich über diese Aussprache, wiederholen sie und lachen, wobei das Lachen nicht frotzelnd, sondern vielmehr vergnügt über die entdeckte Variation erscheint. Durch das Vorsprechen und Nachsprechen, wie es im gesteuerten Fremdsprachenunterricht einsetzt wird, wird die Sequenz außerdem zur Sprachlernsequenz. Doz. Karin S., die zum Portugiesischen forscht, weist einschränkend darauf hin, dass der Anlaut in Portugal sich davon unterscheidet. Erneut wird einfach vorgemacht, was metasprachlich reflektiert wird, und Doz. Karin S. spricht *rápido* mit einem Anlaut aus, der zwischen anlautendem Zäpfchen-R [R] und stimmlosen velaren Frikativ [χ] angesiedelt ist. Marco greift auch diese Variante auf und probiert sie selbst mimetisch aus. Rafael konkretisiert leise und im Hintergrund an Marco und Doz. Karin S. gerichtet, dass Menschen bei der Fußballberichterstattung das Wort mit gerolltem Zungenspitzen-R aussprechen (*Aber die Menschen, dieee ääh Fussball • • Spiele be(richten), äh sprechen sie „rrr“ aus!*). Er verortet die Aussprachevariante also metakommunikativ auf einen spezifischen pragmatischen Zusammenhang.

Diese letzte Aussage fällt in eine Stille, so dass auch die bisher vom Parallelgespräch ausgenommenen Sprecher sie hören. Die Parallelgespräche laufen wieder zu einem Hauptgespräch zusammen (vgl. 10.): Marco bestätigt, Rafael verstanden zu haben und ergänzt, dass das rollende Zungenspitzen-R auch im Spanischen möglich sei. Parallel schaltet sich auch Doz. Peter M. ein und betont, dass dies im Spanischen so sei. Die Ergänzung von Doz. Karin S. über die Aussprache in Brasilien misslingt unvollendet. Erneut beschäftigt sich die Gruppe mit fremdsprachlicher Kommunikation über andere Sprachen als die im Gespräch verwendete. Mehr noch: Es geht um nationale Varianten einer Einzelsprache und um pragmatische Variationen innerhalb dieser Varianten (Kontext: Fußballberichterstattung). Um an dieser Art des fremdsprachlichen Redens teilnehmen zu können, ist mindestens Neugier (vgl. Marco), aber auch grundlegende

Kenntnis über andere Sprachen Voraussetzung. Damit ist nicht gemeint, dass die Sprecher eine Sprache im Sinne einer Fremd- oder Zweitsprache ausüben können müssen. Aber es muss eine grundlegende Vorstellung darüber geben, dass es allgemein mehr als eine Sprache gibt (und diese oder jene Sprache im Besonderen) sowie dass Sprachen sich strukturell und pragmatisch unterscheiden können, und Sprache muss zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können (vgl. Kap. 2.1.3). Aktuell bewusst (d. h. thematisiert) werden muss nicht nur ein auszugliederndes sprachliches Element, sondern gleichsam muss eine eigentliche Bewusstwerdung darüber explizit werden (vgl. Andresen 1985). Sprachbewusstheit über gesteuert erworbene Fremdsprachen oder über Sprachen, die weder erworben noch gelernt wurden, deren Existenz aber bekannt ist (und über die ggf. laienlinguistische Kenntnisse bestehen), unterscheidet sich von Sprachbewusstheit über die eigenen Sprachen, insofern nicht zuvor Unbewusstes bewusst wird, sondern Erlerntes (oder „Aufgegriffenes“) reflektiert wird. Entsprechend unbegrenzt sind die denkbaren Formen fremdsprachlicher Kommunikation: Von stereotypen Spekulationen über laienlinguistische Unterhaltungen bis hin zu wissenschaftlichen Abhandlungen. Im vorliegenden Gespräch haben alle Sprecher eine linguistische Ausbildung und sind also mit wissenschaftlichen, Sprache beschreibenden Begriffen vertraut. Außerdem kann für alle sich am Gespräch beteiligenden Sprecher eine Mehrsprachigkeit vorausgesetzt werden, die über die Kompetenz schulisch erlernter Fremdsprachen hinausgeht. Für die einzelnen Sprecher lässt sich dies noch spezifizieren: Marco aus Bolivien ist mindestens zweisprachig (Spanisch-Deutsch). Seine interessierte Frage an Rafael (*Wie • sagt man in Portugiesisch?* vgl. 9.) expliziert, dass er um Ausspracheunterschiede vom Spanischen zum (brasilianischen) Portugiesisch weiß, aber auch um eine ähnliche Lexik beider Sprachen (er wundert sich zumindest nicht, dass das portugiesische Wort für *schnell* dem spanischen Ausdruck ähnelt). Für Rafael aus Brasilien ist Portugiesisch die Erstsprache. Sein sprachreflexives Handeln ist Ausdruck in der Zweitsprache von Sprachbewusstheit über zuvor implizite Sprachkompetenz der Muttersprache. Die Dozentin Karin S. beschäftigt sich professionell mit der portugiesischen Sprache. Ihre Sprachreflexion über das Portugiesische basiert auf einer Mehrsprachigkeit, die über das Stadium erlernten Wissens hinausgehen dürfte. Ähnliches gilt für den Dozenten Peter M. in Bezug auf die professionelle Beschäftigung mit der spanischen Sprache. Als ausgebildeter Romanist zeigt er im Gespräch zudem Kenntnisse über das Portugiesische. Die individuellen Sprachbiographien der Sprecher begünstigen das sprachreflexive Handeln über mehrere Sprachen in diesem Gespräch.

Im wieder zusammengeführten Hauptgespräch bleibt es nicht bei der fremdsprachlichen Bezugnahme auf das Portugiesische. Die bislang dominante Bezugssprache Spanisch wird erneut hinzugezogen: Marco und Doz. Peter M. bestätigen die Möglichkeit des rollenden Zungenspitzen-R im Anlaut auch für das Spanische (Doz. Peter M.: *Im Spanischen.*; Marco: *Ja auf Spanisch auch geht das.*). Das Beispiel des gedehnten Anlauts im Lexem *rápido* ist damit als für zwei Sprachen gültig erklärt.<sup>143</sup>

Fast simultan dazu initiiert Adela eine neuerliche Sequenz, in der sie mit Lauten spielt (vgl. 11.). Sie greift das Thema Fußballkommunikation auf und ahmt mimetisch den Ruf bei einem gefallenen Tor nach, wobei sie das auslautende [l] dehnt (*Im Fußball! Jaa! „golllllllll!“ He „golllll!“ Hehe!*). Erneut handelt es sich um uneigentliche Rede: Das sprachwissenschaftliche Kolloquium bietet keinen tatsächlichen Anlass, ein gefal-

<sup>143</sup> Während Marco tatsächlich vergleicht, dass das Beispiel *auf Spanisch auch* funktioniere, ist die Äußerung von Doz. Peter M. gleichsam eine Zuschreibung des Beispiels zum Spanischen wie auch eine Rückversicherung darüber, dass Rafael über das Spanische gesprochen habe. Nichtsdestotrotz bleibt sie eine Behauptung, die im weiteren Verlauf nicht zurückgenommen wird.

lenes Fußballtor zu bejubeln. Das inzwischen in der Gruppe etablierte Spiel, Konsonanten zu dehnen, legitimiert jedoch die Vergegenwärtigung des Fußballjubels unter dem Deckmantel, ein weiteres Beispiel zu geben.

Das Spielen mit den Lauten erreicht mit Adelas Rufen seinen Höhepunkt. Zweckentfremdet wird „so getan als ob“, nämlich als ob man sich bei einem Fußballspiel befände. Eine kontrastreichere Verfremdung eines wissenschaftlichen Hochschulgesprächs ist kaum vorstellbar. Die Lachpartikeln markieren zusätzlich die Rufe als Fiktion und Spaß.<sup>144</sup> Während Adelas Beispiel von Marco akzeptiert und wiederholt wird (allerdings leiser und ohne Lautdehnung), wird es von Doz. Peter M. unmittelbar abgelehnt mit der Begründung, dass es ein gedehnter Vokal sei (und damit nicht zu den übrigen Beispielen gedehnter Konsonanten passe). Der Dozent überhört offensichtlich, dass Adela tatsächlich den auslautenden Konsonanten dehnt. Dennoch wird mit dem erneuten Verweis auf eine (vermeintliche) Regelverletzung die (Spiel)regel als weiterhin gültig bestätigt, dass nur das Dehnen von Konsonanten erwünscht ist (vgl. 5.). Interessanterweise vollzieht Doz. Peter M. die Sanktionierung der Regelverletzung dadurch, dass er linguistisch auf den Vokallaut verweist und diesen seinerseits selbst dehnt (*Ja das ist aber das „oooo“!*).<sup>145</sup> Erst im Anschluss erfolgt die Sanktionierung durch Abstraktion auf einen linguistischen Begriff (*Nein, is (aber is) Vokal! ; Das ist der Vokal.*). Adela akzeptiert die Zurechtweisung und gibt Doz. Peter M. Recht (*(Ja.) Wieder schon. Ja!*). Rafael wiederholt nun pointiert sein Beispiel über die brasilianischen Fußballberichterstattung (vgl. 12.), diesmal lauter und an alle gerichtet:

Rafael: *So bei (wie) uns sagt mannn normalerweise „hárido“ . • • Aber diee Menschen, diee Fussballspiele berichten, sagen sie: „rrrrápido!“ ((1s)) „Un pase rrrápido!“ (01:01:22) (vgl. 12.)*

Der brasilianische Fußballkommentar ist jetzt allerdings eindeutig als Redewiedergabe gekennzeichnet und keine vergegenwärtigte Fiktion wie Adelas Fußballjubel zuvor. Rafaels Bericht über die Aussprache des [r]-Anlauts fasst noch einmal zusammen, dass ein Kontrast zwischen der in Brasilien üblichen Aussprache und der gerollten Aussprache beim Fußball besteht und mündet in dem Effekt, dass die Überlautung zitierend nachgeahmt und gleichsam noch einmal „komisch gemacht“ wird. Die Scherzpointe wird denn auch von Marco und Adela mit Lachpartikeln und wiederholendem Nachsprechen goutiert. Das Vibranten-Thema, das sich aus einer Ergänzung des linguistischen Resümees von Doz. Peter M. entwickelte (vgl. 8.), könnte mit Rafaels Schlusseffekt beendet sein und das gemeinsame Lachen als Wendepunkt genutzt werden, um auf das Hauptthema (Berücksichtigung der Konsonantendehnung in Pablos Transkriptionssystem) zurückzukommen.

Stattdessen initiiert Doz. Peter M. eine Klärung um die Normalaussprache des Wortes *rápido* im Portugiesischen (vgl. 13.). Seine Zuschreibung *In/ In Brasilien!* kommentiert zunächst Rafaels Resümee als ein ausschließlich für Brasilien gültiges Beispiel, dem er die Normalaussprache gegenüberstellen will. Dies leitet ein Aneinander-vorbei-Reden zwischen Doz. Karin S. ein, welche die brasilianische Normalaussprache festzuhalten sucht, und Doz. Peter M., welcher auf der portugiesischen Normalaussprache besteht. Es entspinnt sich ein linguistischer Disput, der interessanterweise mit den gleichen

<sup>144</sup> Zu den unterschiedlichen Funktionen des Lachens siehe Kotthoff 2003. „Lachen ist die präferierte Reaktion auf Witziges und Komisches, aber es ist mehr als das. Es funktioniert oft auch als Komischmacher. Eingestreut in beliebige Äußerungen vermittelt es die Botschaft, daß das Gesagte leicht genommen werden darf. Lachen ist nicht nur Reaktion, sondern dient oft der Initiation einer veränderten Lesart des Gesagten.“ (Kotthoff 2003:48)

<sup>145</sup> Ich bezeichne das Verweisen des Dozenten als *linguistisch*, weil er den Laut als solchen ausgliedert und objektiviert, indem er ihn mit einem Artikel versieht (*das „oooo“*).

Handlungen ausgeführt wird, wie die Demonstration der konsonantischen Dehnung zuvor auch: Das Objekt der Reflexion, in diesem Falle das, was als Normalaussprache angesehen wird, wird einfach vorgemacht (Doz. Peter M.: *Weil die Normalaussprache is: [...] Initial „chhh“!*; Doz. Karin S.: *is „hápid(o)“*. Rafael: *„hávido.“ [...] • • „hávido.“*). Doz. Karin S. lehnt die vorgemachte Aussprache ihres Kollegen als Normalaussprache für Brasilien ab und schreibt sie Portugal zu (Doz. Karin S.: *Nee, das is Portugal. Ne?*). Die Korrektur greift Doz. Peter M. jedoch nicht auf, er besteht auf dem Ach-Laut [x] als Standardlautung. Unterdessen beginnt Marco, die von Doz. Peter M. eingebrachte Aussprache auszuprobieren, und spricht das Wort *rápido* wiederholend vor sich hin. Den Einwand seiner Kollegin übergehend, greift Doz. Peter M. dann erst zu einer linguistischen Terminologie, um die Normalaussprache zu beschreiben, und bezeichnet sie als *glottal*, die dann, wenn die Sprecher *intensivieren*, etwas *dorsales* werde. Doz. Karin S. belässt es nicht bei dieser linguistischen Abstraktion und setzt erneut einen Einwand (mit einer „Ja-aber“-Konstruktion),<sup>146</sup> der den Unterschied zur brasilianischen Normalaussprache deutlich machen soll. Sie besteht darauf, dass diese in Brasilien *ja richtig aspiriert* sei und ordnet die von Doz. Peter M. genannte Aussprache dem *europäischen Portugiesisch* zu. Zur Verdeutlichung ahmt sie nochmals die portugiesische Aussprache nach. Für Doz. Peter M. ist dies nicht der strittige Punkt, jetzt lehnt er den Einwand seinerseits mit einer „Ja-aber“-Konstruktion als Gegeneinwand ab und verweist auf Rafaels Fußballkontext, in welchem die Sprecher den Anlaut als Zungenspitzen-R rollen (*Ja. • • Aber er sagt, dass sie das • (gerne) dann „rrrrrr“ machen.*). Es zeigt sich ein Dissens, der weniger auf einer propositionalen oder logischen Widersprüchlichkeit basiert als auf der initialen Ungenauigkeit, was unter Normalaussprache zu verstehen sei. Beide Dozenten beschreiben eine Standardlautung des Portugiesischen, allerdings gehen sie von unterschiedlichen nationalen Varianten aus. Beide bestehen auf ihrer Position: Doz. Karin S. versucht durch Ablehnung und Einwände, die Normalaussprache für das brasilianische Portugiesisch festzuhalten, Doz. Peter M. übergeht die erste Korrektur zunächst, überführt seinen Standpunkt der Standardlautung in eine linguistische Abstraktion und lehnt den zweiten Einwand schließlich mit einem Gegeneinwand ab, der das Thema von der Normalaussprache auf das Thema der Lautvariation bei der Fußballberichterstattung lenkt. Ein gemeinsamer Konsens darüber, von welcher Normalaussprache jeweils gesprochen wurde und ob möglicherweise einer von beiden eine falsche Behauptung aufgestellt hat, bleibt aus. Dadurch verbleibt der Disput eine *Rechthaberei*<sup>147</sup> unter zwei Sprachexperten, die aber immerhin niemanden vor der Gruppe bloßstellen muss. Gelöst wird sie, indem Doz. Karin S. einlenkt und das von Doz. Peter M. neu eingebrachte Thema der Lautvariation aufgreift. Sie versichert, verstanden zu haben und dass ihr die Variante schon aufgefallen sei. Das Thema Normalaussprache erweist sich als aufgegeben. Mit diesem Disput zwischen den beiden Linguisten läuft die metasprachliche Kommunikation aus. Doz. Peter M. beendet die Teilphase nach rund vier Minuten in Rückgriff auf die von Tanja zu Beginn der Teilphase initiierte Frage mit dem resümierenden Hinweis an Pablo, dass dieser für seine Transkriptionen das Phänomen der konsonantischen Dehnung berücksichtigen müsse.

<sup>146</sup> Ausführlich wurde die „Ja aber“-Konstruktion von Koerfer als polyfunktionale Partikel analysiert, u. a. in der Hochschulkommunikation (vgl. Koerfer 1979). Der „Ja aber“-Konstruktion kommt häufig eine „affirmativ-adversative Doppelfunktion“ (Koerfer 1979:20) zu. Sie wird aber auch als Praktik der Entpflichtung eingesetzt und dient der Themenprogression sowie der Konfliktvermeidung.

<sup>147</sup> Das DWB definiert *Rechthaberei* durch ein Zitat Adelungs als „das ungeordnete bestreben, recht zu haben oder recht zu behalten.“ (DWB, Bd. 14, Stichwort *Rechthaberei*, Sp. 418 bis 420). Dass dieses Bestreben durchaus geordnet verläuft, zeigt das hier vorgestellte Handeln der Dozenten.

Durch diese Detailbetrachtung wird deutlich: Die Gesprächsteilnehmer des hispanistischen Kolloquiums offenbaren in ihrem metasprachlichen Handeln eine Sprachbewusstheit über mehrere Sprachen, die minutenlang aufrechterhalten wird und eine gesamte Gesprächsteilphase konstituiert, die als fremdsprachliche Kommunikation bezeichnet werden kann. Hier handeln Sprachexperten in Bezug auf drei Sprachen (Deutsch, Spanisch, Portugiesisch).

Interessanterweise arbeiten die Wissenschaftler in diesem Forschungskolloquium dabei nicht ausschließlich mit wissenschaftlicher Abstraktion. Vielmehr zeigt sich, dass ausgliedernde sprachliche Elemente (Laute) ‚vorgemacht‘, ‚mimetisch ‚nachgeahmt‘ oder ‚ausprobiert‘ werden, wenn über sie eine metasprachliche Prädikation erfolgt. Erst in anschließenden resümierenden Handlungen werden die metasprachlichen Aussagen in die linguistische Abstraktion überführt.<sup>148</sup><sup>149</sup> Voraussetzung für diese Art der fremdsprachlich-reflexiven Kommunikation ist die Mehrsprachigkeit aller beteiligten Sprecher sowie die Fähigkeit, Sprache zum Objekt der Reflexion zu machen. Das sprachliche Handeln in Bezug auf andere Sprachen ist in dieser Teilphase eng mit sprachverschränkendem Handeln verknüpft: Tanja zitiert aus dem spanischen Text (vgl. 1.), die Sprecher übernehmen die spanische Fachterminologie (*consonántico* bzw. *vocálico*) (vgl. 1., 3., 5., 6.), konsonantische Dehnung wird anhand spanischer oder portugiesischer Wörter demonstriert (vgl. 7., 9., 11., 12., 13.) und Adela switcht ins Spanische, um Pablo für ein vermeintlich unpassendes Beispiel zurechtzuweisen (vgl. 7.). Ohne mehrsprachige Praxis – d. h. fremdsprachlich in Bezug auf andere Sprachen und sprachverschränkend – hätte die Gruppe diese Diskussion nicht führen können. Mehrsprachige Praxis erweist sich als konstitutiv für die vorliegende Gesprächsphase.

Darüber hinaus zeigt sich: Das Handeln des ‚Vormachens‘ eines sprachlichen Merkmals, das ursprünglich eingesetzt wird, um ein Beispiel zu geben, verleitet die Sprecher mehr und mehr zu einem spielerischen Umgang mit Sprache, der reziprok der wissenschaftlichen Erkenntnis dient. Tanja beweist die Möglichkeit konsonantischer Dehnung, indem sie diese einfach selbst demonstriert und den Nasal eines Wortes dehnt (vgl. 2.). Das Vormachen wird von allen anderen sieben an der Diskussion beteiligten Sprechern übernommen und das Dehnen von Lauten dient wiederholt der Beispielgebung (vgl. 2., 5., 7., 8., 11., 12.). Die Sprecher zeigen jedoch auch ein Vergnügen daran, Laute unangekündigt und unaufgefordert zu dehnen (vgl. Adela in 5., Pablo und Doz. Peter M. in 7.) und damit gewisse Pointen durch uneigentliches Sprechen zu setzen (vgl. das Einbringen des Vulgärworts *Scheiße* durch Doz. Peter M. in 7. Und 8.). Das Dehnen von Lauten wird zum Spiel.

Den Begriff des *Spiels* absolut zu definieren ist bislang nicht gelungen und soll auch an dieser Stelle nicht versucht werden.<sup>150</sup> Es gibt jedoch wiederkehrende Merkmale, die ein Handeln als Spiel erkennen lassen (vgl. Andresen/Januschek 2007a; vgl. Andresen 2002:13ff.; vgl. Schmitz 2007). Dazu gehört, dass manches Spiel als solches metakommunikativ markiert werden muss, überwiegend interaktiv und wiederholend, bis das Ende des Spiels festgelegt wird. Dies betrifft zum Beispiel das Fiktionsspiel (Andresen

---

<sup>148</sup> Lediglich in dem initiiierenden Handeln Tanjas ist es genau umgekehrt: Ihre Nachfrage ist abstrakt auf linguistische Begriffe ausgerichtet. Um ihre Frage zu rechtfertigen, führt sie das Handeln des lautlichen ‚Vormachens‘ als Beispielgebung ein.

<sup>149</sup> Dies ist überdies ein signifikantes Ergebnis in Bezug auf die mündliche Ausübung von Wissenschaftskommunikation. Wissenschaftlicher Konsens wird interaktiv geschaffen, indem zunächst ausprobiert und Beispiele gesucht werden, ehe man gemeinsam eine wissenschaftliche Abstraktion festigt.

<sup>150</sup> Eine Annäherung an Begriff und Ausdruck *Spiel* gibt Schmitz 2007, nicht ohne selbst ein Spiel daraus zu machen.

2002) oder die humoristische Fiktion im Gespräch (Kotthoff 2007). Andere Spiele werden durch vorgegebene kodifizierte Regeln konstituiert, vor allem sportliche Spiele, aber auch Computerspiele.<sup>151</sup> Das Spielen ist also im Wesentlichen regelhaft, wobei die Spielregeln zum Teil vorgegeben sind, zum Teil interaktiv festgelegt und fortlaufend bestätigt werden müssen.<sup>152</sup> Spielen bereitet Vergnügen (wobei das Vergnügliche nicht immer eindeutig zu erfassen ist, vgl. Andresen/Januschek 2007b:14) und kann kritisch sein (z. B. in Sprachspielen wie Satire, Frotzelei, Ironie). Strittig ist hingegen die Frage des Zwecks des Spiels über das Spiel hinaus. Andresen löst sie, indem sie zwischen der Motivation zum Spielen und der Funktion des Spielens im (kindlichen) Entwicklungsprozess unterscheidet (vgl. Andresen 2002:14). Ein Kind kann Spaß am spielenden Handeln empfinden, ohne intentional-zweckgerichtet etwas für seine Entwicklung tun zu wollen. Das heißt, dass sich weiterführende Zwecke des Spiels entdecken lassen, diese dem Spieler selbst aber mitunter nicht zugänglich sind.

Nun wird hier behauptet, das Dehnen von Lauten werde für die Gesprächsteilnehmer des Kolloquiums zum Spiel. Das wirft neben der Frage nach dem Begriff des *Spiels* die Frage nach der Beziehung des Spiels zur Sprache auf. Metakommunikativ wird Sprache genutzt, um Handeln als spielerisch zu markieren (z. B. in Formeln wie „Aus Spaß ist meine Hand gebrochen ja?“ im kindlichen Fiktionsspiel; zitiert nach Andresen 2002:107). Andererseits ist es eine wiederkehrende Frage, inwiefern Sprache selbst als Spiel gesehen werden kann. Der Zusammenhang zwischen Spiel und Sprache kann dann philosophisch im Wittgensteinschen *Sprachspiel* erklärt werden, um allgemein das geregelte Funktionieren der menschlichen Sprachpraxis in unterschiedlichen Kontexten (mit Wittgenstein: *Lebensformen*) zu erfassen, oder alltagssprachlich als das Spielen mit Sprache, etwa in Form von Abzählreimen, Zungenbrechern, Geheimsprachen oder Redekunst (Rhetorik). Schwierig ist die Frage zu beantworten, was das Sprachspiel von nicht-spielerischer Sprachpraxis unterscheidet (vgl. Andresen/Januschek 2007b:10). Metaphorisch jegliche Sprachpraxis als Sprachspiel aufzufassen, gelingt philosophisch, ist für die empirische Gesprächsforschung allerdings schwer handhabbar. Daher wird hier die Binnenperspektive der Agierenden selbst berücksichtigt und betrachtet, ob die Gesprächsteilnehmer als Gruppe interaktiv ihr sprachliches Handeln als Spiel etablieren und damit von nicht-spielerischem Sprachhandeln unterscheiden. Es geht also letztlich um Markierungen von Spiel gegenüber Nicht-Spiel, was für Andresen/Januschek ein wesentliches Merkmal des Spiels darstellt:

„Alle Arten des Spiels – seien es spontane Rollenspiele von Kindern, kunstfertige Theater-Schau-Spiele oder stereotype Spiel-Produkte unterschiedlicher Medien – leben von der momentanen Aufhebung des Unterschieds zwischen Fiktion und Realität im Erleben der Beteiligten. Darin liegt die Paradoxie des Spiels: Denn Spiel existiert nur insofern, als es sich vom Nicht-Spiel unterscheidet und als die Handelnden sich dieser Unterscheidung bewusst sind.“ (Andresen/Januschek 2007b:8)

Die Markierungen können explizit metakommunikativ erfolgen (wie im Fiktionsspiel) bzw. durch (metasprachliches oder darstellendes) Anzeigen zugrundeliegender (Spiel-)Regeln, welche das Sprachhandeln leiten. Es geht erneut um die Ausgliederung von

---

<sup>151</sup> An dieser Stelle muss der Hinweis auf die begriffliche Unterscheidung im Englischen zwischen *play* und *game* erfolgen, die im Deutschen nicht getroffen wird (vgl. dazu Andresen 2002:36). Während das Spiel der ersten Gattung stets die metakommunikative Versicherung benötigt, dass es sich um ein Spiel handelt, ist das Spiel der zweiten Gattung eindeutig durch Spielregeln konstituiert.

<sup>152</sup> Man kann es sich natürlich auch gerade zum Spiel machen, gültige Regeln (z.B. Sprachnormen) zu konterkarieren, worauf beispielsweise regelmäßig in der Forschung zur Jugendsprache hingewiesen wird (z.B. Deppermann/Schmidt 2001). Auch dieses Spiel erfolgt allerdings kaum willkürlich, sondern strukturiert nach eigenen (Spiel-)Regeln.

Sprache aus dem eigentlichen („realen“) Zusammenhang. Für Andresen/Januschek ist dieser Prozess des Ausgliederns bereits der Beginn des Spiels, ist „die Behandlung sprachlicher Zeichen als bloße Formen eine spielerische Tätigkeit“ (Andresen/Januschek 2007b:19). Sprachwissenschaftler machen sich die Ausgliederung sprachlicher Elemente zur Profession. Auch diese professionalisierte Beschäftigung mit Sprache wird von den Autoren als ein „Spiel mit sprachlichen Formen“ (ebd.:19) aufgefasst, gar als eine „seiner höchstentwickelten Entfaltungen (ebd.:19).

Demnach wäre das hier behandelte Gespräch unter Hispanisten in seinem gesamten Verlauf ein Spielen mit Sprache. Dies wird der Komplexität des Gesprächs natürlich nicht gerecht: Gesprochen wird auch über Nicht-Sprachliches, z. B. über Bildmacht, Fernsehnachrichten, Journalismus, Textgestaltung, das Promotionsprojekt oder Datenmengen einer Transkription. Und auch wenn über Sprache gesprochen wird, so in ganz unterschiedlicher Weise und bei weitem nicht ausschließlich sprachwissenschaftlich. Das sprachliche Merkmal der Lautdehnung wird vorgemacht, nachgeahmt, ausprobiert; Sprachreflexionen über andere Sprachen gehen in Sprachverschränkungen über und Bedeutungsinhalte sprachlicher Ausdrücke werden interaktiv vereinbart. Dass die hier handelnden Sprachwissenschaftler über Sprache sprechen, indem sie sprachliche Elemente auf linguistische Begriffe abstrahieren, stellt nur eine ihrer sprachreflexiven Handlungen neben weiteren dar. Gerade dann aber zeigt das Gesprächshandeln Merkmale eines Spiels auf: Wenn nicht ausschließlich linguistisch abstrahiert wird, sondern die Vielfalt der Möglichkeiten genutzt wird, über Sprache zu sprechen und Sprachliches auszuprobieren.

Insofern geschieht in der vorgestellten Gesprächsteilphase 6 m etwas Besonderes: Hier wird reziprok sprachwissenschaftliche Reflexion in nichtsprachwissenschaftliches Spielen mit Sprache überführt und dieses Spiel mit Sprache für wissenschaftliche Erkenntnis genutzt.

Es finden sich in dieser Gesprächsphase mehrere Markierungspraktiken, die es rechtfertigen, das Handeln der Gruppe als spielerisch zu beschreiben und es von nichtspielerischem zu unterscheiden:

Das Handeln des ‚Vormachens‘ zum Zwecke der Beispielgebung lautlicher Dehnung wird von den Sprechern zunehmend variiert: Führt Tanja es noch explizit metasprachlich als Beispielgebung ein (vgl. 2), so dehnt Adela den Laut [i], der im Spanischen zugleich das Lexem *y* (dt. *und*) bildet, ohne ihre Äußerung als Beispiel anzukündigen (vgl. 5.). Das Dehnen von Lauten wird in dieser Teilphase bewusst praktiziert, um das phonetische Merkmal als solches zu isolieren. Es ist so gesehen immer eine Markierung uneigentlicher Redeweise. Die Grenze zwischen eigentlicher und uneigentlicher Rede verschwimmt allerdings zunehmend, wenn die lautliche Dehnung nicht mehr explizit zum Zwecke der Beispielgebung angekündigt wird und Handlungen aus anderen pragmatischen Zusammenhängen vergegenwärtigt werden, die im starken Kontrast zu dem Hochschulgespräch stehen. So nutzt Doz. Peter M. die uneigentliche Redeweise, um die Pointe zu setzen, ein Vulgärwort in das Wissenschaftsgespräch einzuführen (vgl. 7. und 8.) und Adela, um den Jubel bei einem Fußballspiel nachzuahmen (vgl. 11.). Das Dehnen von Lauten wird ad absurdum geführt. Es amüsiert und dient nicht mehr ausschließlich der Beispielgebung.

Dennoch ist der Umgang mit ausgegliederten Lauten nicht willkürlich, sondern folgt bestimmten Regeln. Diese werden durch Sanktionen angezeigt, wenn eine Lautdehnung durch andere Sprecher abgelehnt wird. Adelas spanisches Beispiel (*Wenn man „yyy“ sagt?*, vgl. 5.), wird von drei Sprechern mit der Zurechtweisung abgelehnt, dass es sich dabei um vokalische Dehnung handelt (z. B. Doz. Peter M.: *Ja das is ja vocálico*). Es besteht also die Regel, dass ausschließlich das Vormachen konsonantischer Dehnung

erwünscht ist. Adela sanktioniert schließlich selbst eine vermeintliche Verletzung dieser Regel gegenüber Pablo (vgl. 7.). Interessanterweise wird der Hinweis auf einen Regelverstoß mitunter gegeben, indem die Regel durch den Zurechtweisenden selbst verletzt, indem der unerwünschte Vokallaut vorgemacht wird (Doz. Peter M.: *Ja das ist aber das „oooo“!*). Die Gruppe verständigt sich interaktiv über bestimmte Handlungsregeln für das Dehnen von Lauten. Auch dies charakterisiert das Handeln des ‚Vormachens‘, ‚Ausprobierens‘ und ‚Nachahmens‘ von Lautdehnungen als spielerisch. Das Variieren und Übertreiben ist erlaubt, so lange alle sich an gewisse Regeln dabei halten. Aus Sicht der Spielenden ist dies nur konsequent, wie Andresen/Januschek resümieren:

„Spiel macht aber nur Spaß, wenn die Spielenden während des Spiels ihr Tun ernst nehmen. Andernfalls wird man zum Spielverderber.“ (Andresen/Januschek 2007b:8)

Das Beispielgeben durch Vormachen von Lauten wird also zum Spiel (zum *Beispiel-Spiel* vgl. Januschek 2007a). Es dient hier allerdings immer einem spezifischen Zweck, nämlich der Demonstration eines phonetischen Merkmals, und ist nicht bloß Spiel um des Spielens willen. Es ist mehr als nur das vergnügliche Ausprobieren von Lauten (wenngleich Spaß und Lust an der Wiederholung vor allem in Marcos Handeln deutlich wird, wenn er vorgemachte Aussprachevarianten mehrfach monologisch wiederholt). Spielerisch werden Normen und Variationen der Lautsysteme gleich mehrerer Sprachen entdeckt und verallgemeinert.

Dies wird erreicht durch uneigentliches Sprechen.<sup>153</sup> Lautdehnungen werden isoliert, sie werden geäußert und doch nicht geäußert. In anderen Kontexten kann dem Dehnen von Lauten eine ganz spezifische Funktion zukommen, z. B. um sich Gehör zu verschaffen oder um nachfolgende Einwände anzukündigen (vgl. Doz. Peter M. in Auszug 28, Kap. 2.1.2.2). Anders in dieser Teilphase: Hier wird dieses Handeln zwar gezeigt, es stellt aber nicht dieses Handeln dar. (Besonders deutlich wird dies in dem von Adela geäußerten Fußballjubiläum, vgl. 11.) Diese Paradoxie wird als grundlegendes Moment des (Fiktions-)Spiels angesehen (vgl. Januschek 2008:202f.; vgl. Andresen/Januschek 2007b:12). Spielen ist damit „reflektierende Tätigkeit“ (Januschek 2008:202).

Zusammenfassend ergibt sich damit für diese Gesprächsteilphase ein metasprachliches Handeln, in welchem die sprachvergleichende Reflexion bezüglich der Dehnung von Konsonanten ins Spielerische überzeichnet wird und rückwirkend das Spiel stets der Sprachreflexion dient. Der spielerische Umgang mit Lauten bildet allerdings keinen in sich geschlossenen Handlungsverlauf, dessen Spielbeginn und Spielende eindeutig markiert wäre. Vielmehr wird das Spiel mit Lauten mit der Diskussion um die metasprachliche Fragestellung verflochten. Es lassen sich aber einzelne Sequenzen ausmachen, die markierter einen spielerischen Charakter aufweisen als andere (vgl. 5., 7., 11.). Das gemeinsame Lachen auf die Pointe Rafaels (vgl. 12.) setzt dem Ausprobieren von Lauten eine erste Zäsur. Die Frage nach der Dehnbarkeit von Konsonanten ist ausreichend beantwortet und abschließend durch einen scherzhaften Kontext resümiert worden. Dennoch wird das sprachreflexive Handeln noch nicht abgeschlossen, sondern von den Dozenten Doz. Peter M. und Doz. Karin S. in eine rechthaberische Diskussion zwischen zwei Experten übertragen. Die Gesprächsteilphase zeigt sich erst abgeschlossen, als die Dozenten den linguistischen Disput beilegen.

---

<sup>153</sup> Ich verwende diesen Ausdruck zur allgemeinen Bezeichnung eines Sprachhandelns, das das Sprachhandeln aus anderen pragmatischen Zusammenhängen vergegenwärtigt (darunter auch Redewiedergabe, Zitate, Vorlesen; vgl. Rehbein et al. 2004). In der halbinterpretativen Arbeitstranskription wird darunter die „Wiedergabe einer sprachlichen Äußerungsform aus einer anderen Konstellation als der aktuellen Sprechhandlung“ (Rehbein et al. 2004:47) verstanden. Ich referiere damit nicht ausschließlich auf bestimmte rhetorische Tropen oder Figuren (so vor allem Berg 1978).

### 6.3.2 Begriffe für zwei Sprachen aushandeln: *Transkription* gleich *transcripción*?

Unmittelbar an die vorgestellte Gesprächsteilphase m schließt die Gesprächsteilphase 6 n an, in welcher verschiedene Definitionen des Fachausdrucks *Transkription* / *transcripción* diskutiert werden (01:02:17 – 01:10:20). Initiiert wird sie von der Dozentin Karin Schmidt, indem sie die in Pablos Text vorgeschlagene Definition thematisiert und ihr Nichteinverständnis zu dieser ausdrückt (••• *Ich* ••• *wollte noch a/ äh zu deiner Definition von „Transkription“, äh sagen, nn dass ich nicht ganz damit ver/ einverstanden bin [...]*). Es entwickelt sich eine metasprachliche Diskussion, hauptsächlich zwischen Doz. Karin S. und Pablo, in welcher überwiegend in deutscher Sprache auf den spanischen Text und die spanische Terminologie Bezug genommen wird. Für die nachfolgende Betrachtung wird lediglich der Beginn der Diskussion herangezogen, da in diesem eine mehrsprachige Praxis eingebracht wird, die für die Diskussion gesprächsrelevant wird. Der Auszug endet nach fast drei Minuten mit dem ersten Zwischenresümee von Doz. Peter M., der damit erneut die Rolle des Gesprächsleiters übernimmt. Die Diskussion um die Terminologie wird endgültig erst nach weiteren sieben Minuten abgeschlossen.

Das mehrsprachige Handeln zeigt sich in der Entlehnung einzelner spanischer Lexeme (*fugaz; acepción*), die in die Argumentationsstruktur eingefügt werden, sowie in dem Zitieren spanischer Textpassagen, um textverortend anzuzeigen, über welche Textausagen gesprochen wird. Außerdem enthält der Auszug eine Hilfsappell-Wortübersetzung-Sequenz, in welcher die deutsche Entsprechung des spanischen Wortes *acepción* geklärt wird. Und schließlich switchen Adela und Doz. Peter M. ins Spanische, um eine Nachfrage Pablos zu bestätigen (vgl. auch Auszug 28, Kap. 2.1.2.2).

#### Auszug (42), Gespräch A: Worterklärungen („*Transkription*“)

[1]	[62:18.0]
Pablo [v]	Jaja.
Doz. Karin S. [v]	••• Ich ••• wollte noch a/ äh zu deiner Definition von
[2]	..
Doz. Karin S. [v]	"Transkription", äh sagen, nn dass ich nicht ganz
Doz. Karin S. [nv]	((holt Luft))
[3]	[62:24.0]
Doz. Karin S. [v]	damit ver/ einverstanden bin, weil "Transkription",
Doz. Karin S. [nv]	((holt Luft))
[4]	
Doz. Karin S. [v]	ähm heißt auch zum Beispiel was/ • was ich ja mache,
[5]	
Pablo [v]	hm
Doz. Karin S. [v]	Dokumente ähm ••• äh transkri bieren, sagt man genau so.

[6]	[62:32.0]	[62:35.0]
	schnell, steigend	
Pablo [v]	=hm´=hm´!	
Doz. Karin S. [v]	Also das is nich nur " <u>fugaz</u> "! ((1s))	Also alte
Doz. Karin S. [ger]		flüchtig
[7]	..	
Doz. Karin S. [v]	Dokumente • zu transkribieren, das heißt <u>auch</u> "Transkri <u>pt</u> ion".	
[8]	[62:38.0]	
Doz. Peter M. [v]	Jà.	
Doz. Karin S. [v]	Weil d=d=du	hast " <u>Transkri</u> ption", ähm de/ a/ du
Doz. Karin S. [nv]	((holt Luft))	
[9]	..	
Doz. Karin S. [v]	schlägst ja • eine • Defini <u>ti</u> on • <u>v</u> ór, für " <u>Transkri</u> pti <u>o</u> n", ((1s)) die	
[10]	..	[62:47.0]
		erhöhte Stimmlage
Pablo [v]		hmmmmmmmmmm
Doz. Karin S. [v]	sowas nich einbezieht.	Und das sagt man <u>auch</u> ! Tra/ also
[11]	..	[62:49.0]
Pablo [v]	Ja, aber <u>das</u> is andereee acepción vonnn	
Pablo [ger]		Bedeutung
Doz. Karin S. [v]	zun/ zur/ äh	<u>D</u> okumenten!
[12]	..	[62:52.0]
Pablo [v]	" <u>Transkri</u> ption"!	((1s))
Doz. Peter M. [v]		((1s))
Doz. Karin S. [v]	Ja aber das heißt <u>auch</u> "Transkription".	
[13]	[62:55.0]	
		höher
Pablo [v]	Jjjja! Aber nii/ äh s/ abaaa aaaa ((2s)) im ((2,5s)) (s andere)	
Pablo [Kommentar]		((blättert in
Doz. Peter M. [v]	Jà! Aber ähm/	
Doz. Karin S. [v]	Jà.	Doch!
[14]		
Pablo [v]	<u>acepción</u> . Da/ das steht innn • R.A.E!	
Pablo [pho]		[ˈrae]
Pablo [ger]	Bedeutung	
Pablo [Kommentar]	Papieren))	für: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

[15]

	[63:07.0]	[63:09.0]
Pablo [v]	(äh) In diese/	<u>Nich</u> in
Doz. Karin S. [v]	<u>Ja!</u> Aber es • alsoo •• das heißt <u>trozt</u> dem	
Doz. Anita S. [v]	((2s)) (A wenn/)	

[16]

Pablo [v]	meine (Fintion <u>be</u> ilementen). Meine (Fition) is	
Pablo [Kommentar]		<i>vermutl. Kürzung aus "Definition" bzw.</i>

[17]

Pablo [v]	<u>nur</u> für diesä ((3s)) drittee ((1s)) <u>acepción</u> , wie sagt	
Pablo [ger]		Bedeutung
Pablo [Kommentar]	" <i>definición</i> "	((blättert))

[18]

	[63:20.0]	
Pablo [v]	man auf <u>Deutsch</u> .	Von <u>R.A.E.!</u> Wo steht/
Pablo [pho]		[ 'rae]
Doz. Peter M. [v]		leiser
Doz. Peter M. [ger]		<u>Lesart</u> ••
Doz. Karin S. [v]		Bedeutung
Doz. Anita S. [v]	hmñ	M=hm!

[19]

	[63:22.0]	[63:23.0]	[63:24.0]
Doz. Peter M. [v]	acepci(ón) <u>Lesart</u> .	Lesarten. (In da)	
Doz. Peter M. [ger]			
Doz. Karin S. [v]			Ja den
Marco [v]	Lesart?		
Adela [v]		Lesart?	Mm!

[20]

	[63:27.0]	
Doz. Peter M. [v]	Lexiko <u>graphie!</u>	leise
Doz. Karin S. [v]	dritten <u>Punkt</u> meinst du. Oder?	((1,5s)) Hab ich
Marco [v]		sehr leise
		(dritte Lesart)

[21]

	[63:31.0]	
Pablo [v]	(Boyd) is <u>besser!</u> In	
Pablo [Kommentar]		<i>Eigename</i>
Doz. Peter M. [v]	Also dritte <u>Bedeutung</u> . Ne?	
Doz. Karin S. [v]	das jetzt falsch <u>verstanden?</u>	Jà!

[22]

	[63:32.0]
Pablo [v]	diese=he Zitate <sub>n</sub> , wo steht:
Marco [v]	"Representar elementos fonéticos"
Marco [ger]	Phonetische Elemente abbilden

[23]

Pablo [v]	"representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o
Pablo [ger]	phonetische, phonologische, lexikalische oder morpho/ Elemente abbilden
Doz. Karin S. [v]	Jjja.
Marco [v]	Jjja.

[24]

	[63:39.0]	[63:40.0]
Pablo [v]	morfo/." ((1s)) Abaaa	<u>Zweite</u>
Pablo [ger]		
Doz. Karin S. [v]	Du best/ d=d (=des bezieht) aber auf	

[25]

	[63:42.0]
Pablo [v]	(Also)((1,5s)) Am <u>Anfang!</u>
Doz. Peter M. [v]	<u>Später!</u>
Doz. Karin S. [v]	Dittmar, oder? •• (ja) •• Jà. Hièr.
Doz. Karin S. [Kommentar]	<i>Eigennamen</i>

[26]

	[63:46.0]	[63:47.0]
Pablo [v]	(i spe/)	
Doz. Peter M. [v]	<u>Später!</u>	<u>Jetzt</u> spricht er über die ((2s)) <u>erste</u>
Doz. Karin S. [v]	Was später?	

[27]

	[63:53.0]
Doz. Peter M. [v]	Definition. ((2,5s)) Aus dem/
Doz. Karin S. [v]	((2,5s)) Ja. Nei, ich <u>bezog</u> mich aber jetzt auf <u>seine</u>

[28]

	laut
Pablo [v]	Ja ja ja! Aber/ Ja ja!
Doz. Karin S. [v]	Defi/ Er sagt (eben) ähm: "proponemos una nueva definición
Doz. Karin S. [ger]	wir schlagen eine neue Definition der Termini

[29]

Pablo [v]	Ich muss/ Ja! (A)
Doz. Peter M. [v]	Genau.
Doz. Karin S. [v]	para los términos transcribir y transcripción." Und da <u>drauf</u>
Doz. Karin S. [ger]	Transkribieren und Transkription vor.

[30]

	[64:01.0]	[64:02.0]
Pablo [v]	Vielleicht eine neue <u>acepción.</u>	
Pablo [ger]	Bedeutung	
Doz. Karin S. [v]	hab ich mich bezogen.	

[31]

	[64:06.0]
<b>Pablo [v]</b>	hhe=he! (he he) al/
<b>Pablo [Kommentar]</b>	((schnauft lachend)) laut
<b>Doz. Peter M. [v]</b>	Nee also ich finde/
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	leise (Das <u>stört</u> mich.) Also/

[32]

	[64:07.0]
<b>Pablo [v]</b>	höher leise o sea! ä=äh <u>Hier!</u> ((1s)) Meinnn/ <u>Ja!</u> ((2s)) o sea. Zum <u>Beispiel.</u>
<b>Pablo [ger]</b>	das heißt das heißt

[33]

<b>Pablo [v]</b>	In <u>diesä</u> in dieses • <u>Zitaten hier,</u> ((1s)) diese ääähm • •
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	Jä! Jaja! Jä!

[34]

<b>Pablo [v]</b>	"transkribier(e)", "Transkri <u>tion</u> ", diese Bedeutung von "trans
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	Jä Ja?

[35]

<b>Pablo [v]</b>	leiser werdend kribier(en)", "Tr(an)skri(p)tion", is die <u>zweite:</u> ((2s))
------------------	---

[36]

	[64:30.0]	[64:31.0]
<b>Pablo [v]</b>	"translital"! "t=transliterar"! (Ers/) • <u>Das</u> is wenn <u>wir</u>	
<b>Pablo [ger]</b>	transliterieren	
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	hmmmm Aaah!	

[37]

	[64:33.0]	[64:35.0]
<b>Pablo [v]</b>	auf•schreiben noch mal/	
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	Doch ja. M=hm Okà. • • Aaah!	
<b>Doz. Anita S. [v]</b>	Mm Das ist (sie) dann ja.	

[38]

	[64:38.0]
<b>Pablo [v]</b>	Un/ • un/ • un/ • lingu <u>istisch/</u> äh in Lingu
<b>Doz. Karin S. [v]</b>	Aber/ aber du schreibst ja so/
<b>Doz. Anita S. [v]</b>	((2,5)) Klar.

[39]

	[64:45.0]
<b>Pablo [v]</b>	<u>istik,</u> man sagt: "translital"! "transliile/ • literar"
<b>Pablo [ger]</b>	transliterieren
<b>Marco [v]</b>	
<b>Adela [v]</b>	• • translital!
<b>Adela [ger]</b>	transliterieren

[40]

	[64:46.0]	[64:47.0]	
Pablo [v]	<u>Ja?</u>	<u>Nicht</u>	"transkript"/
Doz. Peter M. [v]		Jaja! Jaja.	
Doz. Anita S. [v]		Mm	
Marco [v]	Transkribieren.	(Mm)	Trans(kribieren)
Adela [v]			
Adela [ger]			

[41]

	[64:49.0]	[64:50.0]	
Pablo [v]	"transkri <u>bieren</u> "?	<u>Doch</u>	<u>auch?</u>
Doz. Karin S. [v]		Doch! Da sagt man	"transkribieren" zu.

[42]

	[64:52.0]	[64:54.0]
Pablo [v]	Ba/ M=hn̩=hn̩	
	lauter, höher	schnell
Doz. Karin S. [v]	<u>Doch!</u>	Doch doch doch.
	leiser werdend	
Adela [v]		Se dice. Se dice. Se dice.
Adela [ger]		Man sagt es. Man sagt es. Man sagt es.

[43]

	[64:55.0]	
Pablo [v]	Auch?	
	laut, gedehnt	
Doz. Peter M. [v]	ssssssssssseeee dice,	
Doz. Peter M. [ger]	mmmmman sagt es	
	laut	
Doz. Karin S. [v]	Jaja! Ich/ • Also da/	
Adela [v]	Ja (unverst.)	Jà. Jetzt weiß ich nicht,

[44]

	leise	
Doz. Peter M. [v]	se dice.	<u>Aber</u> es ist <u>natürlich</u> ,
Doz. Peter M. [ger]	man sagt es	
Adela [v]	auf/ auf welcher Sprache ich reden soll.	

[45]

	[65:02.0]
Doz. Peter M. [v]	um das zu unter <u>scheiden</u> , ••• kann man des <u>aufgreifen</u> ,

[46]

Doz. Peter M. [v]	is es <u>günstiger</u> zu sagen, um das zu unter <u>scheiden</u> , das <u>eine</u>
-------------------	--

[47]

Doz. Peter M. [v]	La/ "Trans <u>l</u> iterarisierung", und das andere "Transkri <u>p</u> tion".
-------------------	---

[48]

	[65:08.0]
Pablo [v]	(Okay)

Das sprachreflexive Handeln der Gruppe in diesem Auszug zeigt sich vor allem in Worterklärungen.<sup>154</sup> Ein Fachausdruck (*Transkription/transcripción*) wird hinsichtlich seiner Teilbedeutungen und seiner Verwendung diskutiert. Außerdem wird auf Definitionen des Fachausdrucks Bezug genommen, die Pablo in seinem spanisch verfassten Text, der die Diskussionsgrundlage des Kolloquiums bildet, zusammengetragen hat. Es handelt sich dabei zum einen um eine Definition eines Wörterbuchs der Real Academia Española (Pablo verweist auf dieses Wörterbuch mit *R.A.E.* ['rae]), zum anderen um deutschsprachige Definitionen verschiedener Linguisten und drittens um eine Arbeitsdefinition, die Pablo selbst im Text vorschlägt. Bei genauerer Betrachtung des Auszugs zeigt sich, dass die Gruppe nicht den Versuch unternimmt, selbst eine wissenschaftliche Definition des Fachausdrucks zu geben, sondern vielmehr bestehende Definitionen thematisiert und deren Teilbedeutungen und Verwendungen klärt. Der sukzessive Ablauf des metasprachlichen Handelns kann wie folgt strukturiert werden:

### Strukturierter Ablauf des metasprachlichen Handelns

#### 1. Dissens und Worterklärung von *Transkription*

Bezugnahme auf spanischen Text und Dissensmarkierung durch Doz. Karin S. (nicht explizit fremdsprachlich):

••• *Ich* ••• wollte noch *a/ äh* zu deiner Definition von „*Transkription*“, *äh* sagen, *nn* dass ich nicht ganz damit ver/ einverstanden bin (01:02:18)

Begründung des Dissens durch Hinweis auf Wortverwendung durch Doz. Karin S.:  
*weil „Transkription“, ähm heißt auch zum Beispiel was/ • was ich ja mache, Dokumente ähm ••• äh transkribieren, sagt man genau so.* (01:02:24)

Behauptung von Doz. Karin S. mit Rückbezug auf Pablos Vortrag bzw. Text (sprachverschränkend):

*Also das is nich nur „fugaz“!* (01:02:32)

Paraphrase des Hinweises auf Wortverwendung durch Doz. Karin S.:

*Also alte Dokumente • zu transkribieren, das heißt auch „Transkription“.* (01:02:35)

Begründung des Dissens durch Kritik an Pablos Definition seitens Doz. Karin S.:

*Weil d=d=du hast „Transkription“, ähm del/ a/ du schlägst ja • eine • Definition • vor, für „Transkription“, ((1s)) die sowas nich einbezieht.* (01:02:38)

Paraphrase des Hinweises auf Wortverwendung durch Doz. Karin S.:

*Und das sagt man auch! Tra/ also zun/ zur/ äh Dokumenten!* (01:02:47)

#### 2. Adversative Worterklärungen von *transcripción/Transkription*

Einwand von Pablo mit Hinweis auf Wortteilbedeutung (sprachverschränkend):

*Ja, aber das is andereee acepción vonnn „Transkription“!* (01:02:49)

Gegeneinwand von Doz. Karin S. mit Hinweis auf Wortverwendung:

*Ja aber das heißt auch „Transkription“.* (01:02:52)

Gegeneinwand von Pablo mit paraphrasiertem Hinweis auf Wortteilbedeutung (sprachverschränkend):

*((1s)) Jjja! Aber nii/ äh s/ abaaa aaaa ((2s)) im ((2,5s)) (s andere) acepción. Da/ das steht innn • R.A.E!* (01:02:55)

<sup>154</sup> Unter Worterklärungen verstehe ich Zeichenerklärungen, die im Sinne Dubislavs nicht identisch sind mit Definitionen: „Als Zeichenerklärung (Worterklärung) oder als Zeichenanalyse gilt uns die Feststellung, nicht etwa Festsetzung, der Bedeutung, die ein Wort oder allgemeiner ein Zeichen besitzt, bzw. die Feststellung der Verwendung, die es findet.“ (Dubislav 1981:131)

Gegeneinwand von Doz. Karin S. mit paraphrasiertem Hinweis auf Wortverwendung:  
*Ja! Aber es • also • • das heißt trotzdem* (01:03:08)

### 3. Hilfsappell und Wortübersetzung von *acepción*

Einschränkungen der Textaussage durch Pablo und Hilfsappell (sprachverschränkend):  
*Nich in meine (Finktionbeilementen). Meine (Fiktion) is nur für diese ((3s)) drit-tee ((1s)) acepción, wie sagt man auf Deutsch. Von R.A.E.! Wo steht!* (01:03:09)

Wortübersetzungen von Doz. Peter M. (sprachverschränkend):

- *Lesart. • • acepci(ón) Lesart.* (01:03:20)
- *Lesarten. (In da) [...] Lexikographie!* (01:03:23)
- *Also dritte Bedeutung. Ne?* (01:03:29)

Bezugnahmen auf Wortübersetzung:

- Marco: *Lesart?* (01:03:22)
- Adela: *Lesart?* (01:03:23)
- Doz. Karin S.: *Ja den dritten Punkt meinst du. Oder?* (01:03:24)
- Marco: *(dritte Lesart)* (01:03:27)

### 4. Bezugnahmen auf Textpassage I

Pablos Bezugnahme auf R.A.E.-Zitat in Pablos spanischem Text und Zitieren (sprachverschränkend):

*In diese=he Zitaten, wo steht: „representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfol.“ ((1s)) Abaaa Zweite* (01:03:31)

Marcos Zitieren des R.A.E.-Zitats aus Pablos spanischem Text (sprachverschränkend / fremdsprachig):

*„Representar elementos fonéticos“* (01:03:32)

### 5. Nachfrage zur Definition und Bezugnahme auf Textpassage II

Doz. Karin S. unterbricht durch Nachfrage:

*Du best/ d=d(=des bezieht) aber auf Dittmar, oder? • • (ja)* (01:03:39)

Zurückstellen der Nachfrage:

- Doz. Peter M.: *Später!* (01:03:42)
- Pablo: *(Also) ((1,5s)) Am Anfang!* (01:03:42)
- Doz. Peter M.: *Später!* (01:03:46)
- Doz. Peter M.: *Jetzt spricht er über die ((2s)) erste Definition. ((2,5s)) Aus dem!* (01:03:47)

Ablehnung der Zurückstellung, Bezugnahmen + Zitat aus Pablos spanischen Text durch Doz. Karin S.:

*Ja. Nei, ich bezog mich aber jetzt auf seine Defi/ Er sagt (eben) ähm: „proponemos una nueva definición para los términos transcribir y transcripción.“ Und dadrauf hab ich mich bezogen.* (01:03:53)

Scherzkommentar von Pablo:

*Vielleicht eine nneuee acepción. ((schnauft lachend)) hhe=he! (he he) al!* (01:04:02)

Erneute Dissensmarkierung von Doz. Karin S.:

*(Das stört mich.) Also!* (01:04:06)

### 6. Worterklärung von *transkribir/transkribieren* und *transcripción* / *Transkription*

Zuschreibung der Teilbedeutung als zweite Teilbedeutung der R.A.E.-Definition durch Pablo (sprachverschränkend):

*o sea! ä=äh Hier! ((1s)) Meinnn/ Ja! ((2s)) o sea. Zum Beispiel. In diesä in dieses • Zitaten hier, ((1s)) diese ääähm • • „transkribier(e)“, „Transkription“, diese Bedeutung von „transkribier(en)“, „Tr(an)skri(p)tion“, is die zweite: ((2s)) „trans-litera!“ „t=transliterar“!* (01:04:07)

Alltagsdefinition von transliterar seitens Pablo  
(Ers!) • *Das is wenn wir auf • schreiben noch mal!* (01:04:30)

Akzeptanz der Worterklärung:

Doz. Karin S.: *Aaah! Doch ja.* (01:04:31)  
Doz. Anita S.: *Mm* (01:04:33)  
Doz. Karin S.: *M=hm Okay.* (01:04:33)  
Doz. Anita S.: *Das ist (sie) dann ja.* (01:04:33)  
Doz. Karin S.: •• *Aaah!* (01:04:35)  
Doz. Anita S.: *Klar.* (01:04:38)

### 7. Nachfrage zur Wortverwendung von *transliterar* und *transkribieren*

Verständnisnachfrage von Pablo zur Wortverwendung in der Linguistik:

Un/ • un/ • un/ • linguistisch/ äh in Linguistik, man sagt: „translital“! „translile/ • literar“ (01:04:38)

Beantwortung durch Wortvorschläge:

Adela: •• *transliterar!* (01:04:45)  
Marco: *Transkribieren.* (01:04:45)

Verständnisrückfrage von Pablo I:

*Ja?* (01:04:46)

Bestätigung I:

Doz. Anita S.: *Mm* (01:04:46)  
Marco: *(Mm)* (01:04:47)  
Doz. Peter M.: *Jaja! Jaja.* (01:04:47)

Verständnisrückfrage (Gegensatzfrage) von Pablo II:

*Nicht „transkript“/ „transkribieren“?* (01:04:47)

Bestätigung II von Doz. Karin S.:

*Doch! Da sagt man „transkribieren“ zu.* (01:04:47)

Verständnisrückfrage von Pablo III:

*Doch auch? Ba/ M=hm=hm* (01:04:50)

Bestätigung (zweisprachig) I:

Doz. Karin S.: *Doch!* (01:04:52)  
Adela: *Se dice. Se dice. Se dice.* (01:04:52)  
Doz. Karin S.: *Doch doch doch.* (01:04:54)

Verständnisrückfrage von Pablo IV:

*Auch?* (01:04:54)

Bestätigung (zweisprachig) II:

Adela: *Ja (unverst.)* (01:04:54)  
Doz. Karin S.: *Jaja! Ich/ • Also da!* (01:04:54)  
Doz. Peter M.: *sssssssssssee dice, se dice.* (01:04:55)

Vorschlag Wortverwendung Doz. Peter M. (Zwischenresümee):

*Aber es ist natürlich, um das zu unterscheiden, ••• kann man des aufgreifen, is es günstiger zu sagen, um das zu unterscheiden, das eine La/ „Translitarisierung“, und das andere „Transkription“.* (01:04:59)

Signifikant an der metasprachlichen Diskussion ist, dass zunächst spanische Definitionen eines spanischen Ausdrucks auf Deutsch reflektiert werden, ohne dass der spanische Ausdruck oder der definierende Wortlaut ausgegliedert würden (vgl. 1.). Statt die fraglichen spanischen Ausdrücke *transcripción/transcribir* des Textes aufzugreifen,

gliedert Doz. Karin S. die deutschen Ausdrücke *Transkription/transkribieren* aus.<sup>155</sup> Sie äußert, nicht mit Pablos Definition einverstanden zu sein und begründet ihren Dissens damit, dass auch ihre eigene Arbeit, der Umgang mit historischen Dokumenten, als *transkribieren* bezeichnet werde. Offensichtlich referiert die Dozentin auf die Übertragung von Texten eines Schriftsystems in ein anderes (z. B. Texte kyrillischer Buchstaben in Texte lateinischer Buchstaben oder diakritische Abschriften mittelalterlicher Handschriften). Transkribieren sei nicht nur „fugaz“. Mit dieser Behauptung bezieht sich Doz. Karin S. auf Pablos Text, in welchem er als grundlegende Bedeutung für *Transkription* die dauerhafte Fixierung einer flüchtigen (*fugaz*) Sprachform ansieht; ein Aspekt, auf den Pablo auch während seines Vortrags hingewiesen hat (vgl. Gesprächsteilphase 1. Vortrag ›Transkriptionselemente‹). An Pablos Definition kritisiert die Dozentin, dass die Verwendung des Fachausdruckes im Sinne von *alte Dokumente* • zu *transkribieren* nicht berücksichtigt werde.

Pablo und Doz. Karin S. geraten daraufhin in eine kurze Rechthaberei (vgl. 2.). Pablo wendet ein, die von Doz. Karin S. aufgezeigte Wortverwendung betreffe eine andere Teilbedeutung des Fachausdrucks, wobei er den spanischen Ausdruck *acepción* (dt. *Bedeutung*) verwendet (*Ja, aber das is andereee acepción vonnn „Transkription“!*). Doz. Karin S. kontert mit einem Gegeneinwand und besteht auf die von ihr genannte Wortverwendung (*Ja aber das heißt auch „Transkription“.*). Gegeneinwand folgt auf Gegeneinwand: Pablo verweist erneut darauf, dass es sich um eine andere Teilbedeutung handelt, wie sie im Wörterbuch *R.A.E.* stehe, und die Dozentin beharrt weiterhin auf ihrem Standpunkt. Signifikanterweise wird weiterhin nicht thematisiert, ob es sich um einen spezifisch spanischen oder spezifisch deutschen Fachausdruck handelt, geschweige denn, ob die Teilbedeutungen und Wortverwendung im Spanischen und Deutschen identisch sind oder sich unterscheiden könnten. Der Fachausdruck *Transkription/transcripción* wird interlingual behandelt, d. h. als Internationalismus<sup>156</sup> oder Interlexem.

Pablo versucht nun deutlich zu machen, dass seine Festlegung sich ausschließlich auf die dritte im Wörterbuch genannte Teilbedeutung beschränke (*Nich in meine (Finktionbeilementen). Meine (Fiktio<sup>157</sup>) is nur für diese ((3s)) drittee ((1s)) acepción, wie sagt man auf Deutsch. Von R.A.E.! Wo steht!*). Pablo unterbricht seine Argumentation für einen Hilfsappell und erfragt die deutsche Entsprechung des Wortes *acepción*. Der Dozent Peter Meyer liefert leicht zeitverzögert mögliche Wortübersetzungen (*Lesart* und kurz darauf *Bedeutung*). In die Diskussion schiebt sich damit eine Hilfsappell-Wortübersetzungs-Sequenz (vgl. 3.). Auffällig ist dabei, dass ein Hilfsbedarf für ein den Fachausdruck erklärendes Lexem angemeldet wird. Der Fachausdruck selbst wird als Interlexem nicht hinterfragt.

<sup>155</sup> Durch die Infinitivform ist eindeutig erkennbar, dass Doz. Karin S. auf das deutsche Verb *transkribieren* verweist (*was ich ja mache, Dokumente ähm • • • äh transkribieren, sagt man genau so*). Das Substantiv ist durch die Aussprache der Dozentin eher als deutsches denn als spanisches Lexem zu interpretieren, da sie eindeutig einen stimmlosen Plosiv [p] im zweiten Silbenauslaut artikuliert und eine Affrikate [ts] im dritten Silbenanlaut statt eines für die spanische Aussprache standardisierten stimmlosen dentalen Frikativs [θ]. Es wurde im Transkript entsprechend als deutsches Lexem *Transkription* verschriftlicht.

<sup>156</sup> Der Begriff *Internationalismus* hat sich in der Linguistik durchgesetzt, weshalb er hier verwendet wird. Genauer wäre wohl *Interlingualismus*, schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Ausdruck tatsächlich weltweit verbreitet ist. Vielmehr können Aussagen immer nur in Relation zu den herangezogenen Sprachen getroffen werden. Viele Internationalismen erweisen sich dann wohl als Latinismen oder Europäismen.

<sup>157</sup> Mit diesem Wort ist möglicherweise der spanische Ausdruck *fijación* (dt. *Festlegung*) gemeint. Da die Aussprache nicht eindeutig ist, wurde der Ausdruck entsprechend der hörbaren Lautung transkribiert.

Erneut zu einer Erklärung ansetzend, auf welche Teilbedeutung der R.A.E.-Definition sich seine eigene Definition beziehe, zitiert Pablo den spanischen Wortlaut der R.A.E.-Definition (vgl. 4.). Marcos bereits einsetzendes Zitieren exakt derselben Textpassage, noch ehe Pablo den Text zitieren kann, zeigt gleich einer hörerseitigen Satzvollendung, dass er Pablos Argumentation aufmerksam verfolgt hat. Das Handeln beider Sprecher zeugt von ihrer mehrsprachigen Praxis, in der Zweitsprache Deutsch über ihre Erstsprache Spanisch kommunizieren zu können.

Ehe Pablo jedoch eine weitere Erklärung ausführen kann, wird er von Doz. Karin S. mit einer Nachfrage unterbrochen, ob ein Bezug zu der linguistischen Definition nach Dittmar bestehe (*Du best/ d=d(=des<sup>158</sup> bezieht) aber auf Dittmar, oder?*) (vgl. 5.). Gesprächsleiter Doz. Peter M. versucht, die unterbrechende Nachfrage zurückzustellen mit dem Hinweis, dass Pablo zunächst über die erste Definition (d. h. gemäß Textchronologie die R.A.E.-Definition) spreche. Doz. Karin S. lehnt die Zurückstellung ihrer Nachfrage ab. Obwohl die Diskussion sachlich und langsam gesprochen verläuft, muss das Handeln der Dozentin als unkooperativ beschrieben werden: Sie unterbricht die Erklärung Pablos und widersetzt sich der Fragezurückstellung des Gesprächsleiters. Sie nimmt nun selbst Bezug auf den Text und zitiert eine andere Textpassage, die Pablos eigene Definition des Fachbegriffs einleitet (*Ja. Nei, ich bezog mich aber jetzt auf seine Defi/ Er sagt (eben) ähm: „proponemos una nueva definición para los términos transcribir y transcripción.“ Und dadrauf hab ich mich bezogen.*). Pablo versucht die heikle Situation durch einen Scherzkommentar zu lösen (*Vielleicht eine nneuee acepción. ((schnauft lachend)) hhe=he! äh al!*).<sup>159</sup> Doz. Karin S. lenkt jedoch nicht ein und betont erneut ihre Meinungsverschiedenheit (Dissens).

Pablo unternimmt nun einen erneuten Erklärungsversuch (vgl. 6.). Er verweist deiktisch auf die Textpassage, in welcher die R.A.E.-Definition zitiert ist (*Zum Beispiel. In diesä in dieses • Zitaten hier.*). Er schreibt die von Doz. Karin S. angesprochene Wortverwendung der zweiten Teilbedeutung zu und zitiert diese mit „*transliteration*“! „*t=transliteration*“,<sup>160</sup> das im Deutschen eine Entsprechung in *transliterieren* hat.<sup>161</sup> Pablo handelt in diesem Turn in mehrfacher Hinsicht mehrsprachig: Die spanische Gliederungspartikel *o sea* hilft ihm, den Gesprächsschritt zu strukturieren und die nachfolgend in der Zweitsprache Deutsch formulierte Erklärung einzuleiten (vgl. Kap. 2.2). Er gliedert die zur Diskussion stehenden Fachausdrücke aus und erklärt eine ihrer Teilbedeutungen mit Hilfe der Insertion des spanischen Verbs *transliterar*. Die ausgegliederten Elemente („*transkribier(e)*“, „*Transkription*“ [...] „*transkribier(en)*“, „*Tr(an)skri(p)tion*“) können in diesem Turn kaum eindeutig der einen oder anderen Sprache zugeordnet werden. Pablos schnelle und leise Artikulation lässt sowohl eine Interpretation als deutsche Fachausdrücke zu als auch als spanische Fachausdrücke, vor allem, wenn man eine mögliche südamerikanische Aussprachevariation des Spanischen berücksichtigt. Erneut wird nicht thematisiert, ob Bedeutung und Verwendung des Fachausdrucks für das Spanische und das Deutsche zu unterscheiden sind. Gesetzt wird wiederum ein interlinguales Wort, ein Interlexem. Und als solches kann seine Bedeutung sowohl mit

---

<sup>158</sup> Der deiktische Verweis der Nachfrage bleibt unklar. Besteht die Nachfrage darin, ob Pablos Definition sich auf die linguistische Definition von Dittmar beziehe, oder darin, ob sich Pablos Zitat auf Dittmar beziehe?

<sup>159</sup> Der Scherzkommentar kann sowohl als ‚Vorschlag‘ (i. S. v. ‚Wir können ja eine neue *acepción* einführen!‘) als auch als ‚Entschuldigung‘ (i. S. v. ‚Vielleicht ist meine Definition eine neue *acepción*!‘) interpretiert werden.

<sup>160</sup> Der Wortlaut in der Textvorlage lautet <transliterar>. Pablos Äußerung *transliteration* interpretiere ich daher als Versprecher, der von ihm selbst mit *t=transliterar* korrigiert wird.

<sup>161</sup> Pompino-Marschall definiert das Lemma *Transliteration* im Metzler Lexikon Sprache als „Umsetzen eines Textes aus einer Schriftart in eine andere [...]“ (Pompino-Marschall 2010:722).

einer deutschen Zuschreibung als auch mit einem spanischem Zitat, d. h. mehrsprachig erklärt werden. Das spanische Wort *transliterar* wird anschließend noch durch eine Alltagsdefinition (Stanaitytè 2005) erklärt: *Das is wenn wir auf-schreiben noch mall*. Pablos Erklärung glückt: Sie wird schließlich von Doz. Karin S. und Doz. Anita S. bestätigt und akzeptiert.

Zwar setzt Doz. Karin S. zu einem Einwand an, Pablo gewinnt jedoch das Rederecht und stellt jetzt auf Grundlage seiner Erklärung weiterführende Verständnisnachfragen, ob man linguistisch den Ausdruck *transliterar* oder *transkribieren* verwende (vgl. 7.). Die Frage ist für Pablos linguistische Forschungsarbeit entscheidend: Er hat in seinem Text bisher die Definitionen des Fachausdrucks *transcripción/transcribir* kritisiert und eine eigene Definition aufgestellt. Wenn sich herausstellen sollte, dass *transliterar* (und nicht *transkribieren*) der übliche Fachausdruck ist, der in der Linguistik verwendet wird, wird er seinen Text ggf. überarbeiten müssen. Pablos erste Nachfrage thematisiert nun, ob man linguistisch (*in Linguistik*) von *transliterar* spreche.<sup>162</sup> Die Antworten sind widersprüchlich: Während Adela durch Wortwiederholung den Gebrauch des spanischen Verbs bestätigt, schlägt Marco das deutsche Verb *transkribieren* vor. Pablo muss also rückfragen (*Ja?*), was mehrfache Bestätigungen der Gruppe einbringt, allerdings keine explizite Antwort ergibt. Tatsächlich überrascht die einhellige Bestätigung; schließlich war das Verb *transliterar* bisher nicht als linguistischer Fachausdruck thematisiert worden, sondern diente lediglich dazu, eine Teilbedeutung des Fachausdrucks *transkribieren* zu erklären (vgl. 6.). Pablo hakt also mit einer negierten Entscheidungsfrage nach, um sich rückzuversichern, dass man nicht *transkribieren* sage. Auffällig ist, dass Pablo dadurch neben dem spanischen Verb ein deutsches ausgliedert. Dies kann entweder bedeuten, dass ihm die deutsche Entsprechung zu *transliterar* nicht bekannt ist oder dass erneut Interlexeme angenommen werden, die sowohl spanisch als auch deutsch ausgedrückt werden können. Die Dozentin Karin S. bestätigt, dass *transkribieren* verwendet werde (*Doch! Da sagt man „transkribieren“ zu.*). Damit ergibt sich für Pablo die Widersprüchlichkeit, dass ihm von unterschiedlichen Sprechern die linguistische Verwendung beider Ausdrücke bestätigt wurde, wo bisher ausschließlich von *transkribieren* als Fachausdruck die Rede war. Dies Ergebnis rückversichernd, stellt Pablo eine Verständnisrückfrage: *Doch auch?* Seine nachfolgend geäußerten HM-Partikeln signalisieren wahrscheinlich eine Zurkenntnisnahme, möglicherweise aber auch eine gewisse Unzufriedenheit. Doz. Karin S. und Adela bestätigen indes erneut die linguistische Verwendung des Ausdrucks *transkribieren*: Adela switcht dazu ins Spanische und wiederholt dreimal die Phrase *se dice* (dt. *man sagt es*), Doz. Karin S. wiederholt mehrmals die Sprechhandlungspartikel *doch*, welche die Verneinung der negierten Entscheidungsfrage Pablos zurückweist. Ob neben dem Ausdruck *transkribieren* auch das Wort *transliterar* Verwendung findet, bestätigen die Antworten genau genommen nicht. Pablo wiederholt noch einmal die Verständnisrückfrage: *Auch?*, was Doz. Karin S. bejaht. Jetzt ist es Doz. Peter M., der sich als Gesprächsleiter Gehör verschafft. Die spanische Phrase (*se dice*) von Adela aufgreifend bestätigt er ebenfalls die linguistische Verwendung des Ausdrucks *transkribieren*, der gedehnte Anlaut und die gemachte Wiederholung der Phrase kündigen aber zugleich einen folgenden Einwand

---

<sup>162</sup> Da es sich um ein hispanistisches Kolloquium handelt, ist es naheliegend, dass die Frage auf die hispanistische Linguistik abzielt, explizit gemacht ist dies jedoch nicht. Genau genommen bleibt auch offen, welche Tätigkeit das Verb innerhalb der Linguistik bezeichnen soll: Das Übertragen eines Schriftsystems in ein anderes oder die Verschriftlichung gesprochener Sprache. Da zuvor jedoch die Klärung um die Teilbedeutung ›Übertragung eines Schriftsystems in ein anderes‹ abgeschlossen wurde, ist naheliegend, dass Pablo nun die für ihn relevante Teilbedeutung der Verschriftlichung gesprochener Sprache thematisiert.

an (vgl. Auszug 28, Kap. 2.1.2.2). Tatsächlich löst Doz. Peter M. die Nachfrage Pablos mit einem resümierenden Kompromissvorschlag, dass beide Ausdrücke distinkte Verwendung finden sollten: *Aber es ist natürlich, um das zu unterscheiden, ••• kann man das aufgreifen, is es günstiger zu sagen, um das zu unterscheiden, das eine La/ „Translitarisierung“, und das andere „Transkription“* Damit ist jetzt auch mit dem Ausdruck *Translitarisierung* eine deutsche Entsprechung für das spanische *translitarar* eingebracht.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass in diesem Auszug ein Fachausdruck ausgegliedert und metasprachlich reflektiert wird, indem seine Teilbedeutungen und seine Verwendung erklärt und hinterfragt werden. Die Sprecher nehmen dabei überwiegend in deutscher Sprache fremdsprachlich Bezug auf die spanische Textvorlage. Um dies leisten zu können, müssen die Sprecher mehrsprachig und sprachbewusst handeln können: Sie müssen den spanischen Text rezipieren und sich auf Deutsch an einer metasprachlichen Diskussion beteiligen können, d. h. sprachliche Elemente thematisieren (Ausgliederung) und ihre Aufmerksamkeit auf sie richten können (eigentliche Bewusstwerdung; vgl. Andresen 1985). Signifikant ist, dass der ausgegliederte Fachausdruck von der Gruppe als interlinguales Wort (Interlexem) gehandhabt wird. Keiner der Sprecher thematisiert, ob zwischen einem spezifisch spanischen oder spezifisch deutschen Fachausdruck zu unterscheiden sei, ob die Teilbedeutungen und Wortverwendungen im Spanischen und Deutschen identisch oder unterschiedlich sind. Vielmehr wird der Ausdruck schließlich mehrsprachig erklärt: Pablo erklärt eine Teilbedeutung des Interlexems („*transkribier(e)*“, „*Transkription*“ [...] „*transkribier(en)*“, „*Tr(an)s-kri(p)tion*“) sowohl auf Deutsch als auch mit Hilfe einer spanischen Insertion und die Verwendung des Ausdrucks in der Linguistik wird von der Gruppe sowohl auf Deutsch (vgl. Doz. Karin S.: *Doch!*) als auch auf Spanisch bestätigt (vgl. Adela und Doz. Peter M.: *Se dice*). Dass das nicht für alle Sprecher ohne Schwierigkeiten verlaufen muss, zeigt die metakommunikative Äußerung Adelas kurz vor dem resümierenden Eingreifen des Gesprächsleiters Doz. Peter M. Nachdem dieser ihren Sprachwechsel (*se dice*) wiederholend aufgegriffen hat, kommentiert sie: *Jetzt weiß ich nicht, auf/ auf welcher Sprache ich reden soll*.

Die Handhabung des Fachausdrucks *Transkription/transcripción* als Interlexem zeugt von der mehrsprachigen Praxis der Sprecher. Mehr noch ist erst das mehrsprachige Handeln der Gruppe konstituierend dafür, dass Ausdrücke aus zwei Sprachen als Interlexem behandelt werden. Die Mehrsprachigkeit wird darüber hinaus allerdings nicht als Ressource genutzt, um kontrastiv mögliche semantische Unterschiede in Bezug auf die Fachausdrücke *Transkription* und *transcripción* auszuschließen. Stattdessen wird Synonymität präsupponiert. Das mag im vorliegenden Fall relativ unproblematisch erscheinen – kaum jemand würde bei eine Übersetzung von *Transkription* für *transcripción* von einem so genannten *falschen Freund* ausgehen – die Erfahrung aber, dass nicht jeder interlinguale Fachausdruck einheitlich und exakt definiert sein muss, gehört zum Forschungsalltag (gerade auch, wenn Fachausdrücke auf ursprünglich alltagssprachlichen Ausdrücken basieren, man denke nur an interdisziplinäre Begriffe wie *Diskurs/discourse/discours/discurso* oder *Kultur/culture/cultura*). Dass die hier handelnden mehrsprachigen (Sprach-)Wissenschaftler ihre mehrsprachige Praxis nicht nutzen, um semantische und pragmatische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren, ist mindestens bemerkenswert, wenn nicht gar ein Versäumnis.

## 6.4 Zusammenführung

Aufgrund der Mehrsprachigkeit aller Sprecher und der Tatsache, dass es sich um ein Fachgespräch über die spanische Sprachpraxis an einer deutschen Hochschule handelt, ist das Gespräch mehrsprachig angelegt. Dies bedeutet noch nicht, dass vorkommende mehrsprachige Praxis auch tatsächlich gesprächsrelevant werden muss, es schafft jedoch günstige Bedingungen dafür. Dass Sprecher in diesem Gespräch mehrsprachig handeln, ist unumgänglich: Für sechs der neun Sprecher bedeutet die Teilnahme an diesem Gespräch ein Handeln in der Zweitsprache Deutsch. Die Analyse hat darüber hinaus zeigen können, dass ausgehend von der dominierenden Verständigungssprache Deutsch fremdsprachige, fremdsprachliche und sprachverschränkende Bezugnahmen auf das Spanische und das Portugiesische zu verzeichnen sind. Auch wenn nicht alle Formen dieser mehrsprachigen Praxis für das Gespräch relevant gemacht werden (beispielsweise das Dolmetschen oder einzelne Formen des Handelns in der Zweitsprache Deutsch wie das Paraphrasieren oder die Übertragung von Gesprächspartikeln), so liegt hier ein mehrsprachiges Gespräch im definierten Sinne vor. Obwohl die Sprecher intendierten, es einsprachig auf Deutsch zu führen, kommt es zu gesprächsrelevanter Ausübung von Mehrsprachigkeit (Kap. 6.2. bis Kap. 6.2.3): Grundlage der Diskussionen bilden ein spanischer Text des Doktoranden Pablo sowie spanischsprachige Fernsehnachrichten, die auf einem Laptop abgespielt werden. Um über diese Prätexte zu kommunizieren, nutzen die Sprecher Textzitate und Entlehnungen. Wortschatzlücken im Deutschen werden mit Hilfsappellen und Code-Switching gelöst. Die wiederholte Praktik des Dolmetschens einer Sprecherin erlangt im Hauptgespräch keine Relevanz. Andererseits muss sie nicht angekündigt, begründet oder gar gerechtfertigt werden. Sie verbleibt in Parallelgesprächen und wird als Selbstverständlichkeit der alltäglichen mehrsprachigen Praxis akzeptiert. Das Gespräch verläuft nicht ohne Schwierigkeiten. Es kommt in diesem Gespräch zu Nichtverstehens- und Rechthaberei-Sequenzen, jedoch ist die bloße Tatsache, dass der Großteil der Sprecher in der Zweitsprache Deutsch handelt, keine erkennbare Quelle für Missverständnisse und Nichtverstehen.<sup>163</sup>

Die ausführlichen Detailanalysen zweier ausgewählter Gesprächsteilphasen konnten zeigen, dass mehrsprachige Praxis phasenweise zu einem konstitutiven Moment des Gesprächs wird.

Das Reflektieren der linguistischen Frage, ob es neben vokalischer Dehnung auch konsonantische Dehnung gebe, wird zu fremdsprachlicher Kommunikation, in welcher kontrastiv die Möglichkeit konsonantischer Dehnung im Deutschen, Spanischen und Portugiesischen erörtert wird (Kap. 6.3.1). Das Handeln des Vormachens, das anfänglich vor allem der Beispielgebung dient, wird zunehmend in ein Spiel mit Lauten überführt, das Vergnügen bereitet, aber reziprok immer der wissenschaftlichen Erkenntnis bzw. der Beantwortung der linguistischen Frage dient. Die Kritik einer Dozentin an der Definition des Fachausdrucks *Transkription* initiiert im Anschluss eine sprachreflexive Phase von Worterklärungen (Kap. 6.3.2), in deren Verlauf der Fachausdruck als interlinguales Wort (Interlexem) gehandelt wird. Tatsächlich ermöglicht erst die mehrsprachige Praxis – das Rezipieren eines spanischen Textes, das fremdsprachliche und sprachverschränkende Handeln über diesen Text und die Gleichsetzung der spanischen Fachausdrücke mit den deutschen Entsprechungen –, dass Ausdrücke aus zwei Sprachen als Interlexem gehandhabt werden können. Allerdings wird die Mehrsprachigkeit

---

<sup>163</sup> Einzig Adela an Miguel gerichtetes Dolmetschen präsupponiert, dass Adela Hilfsbedarf für Miguels Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch sieht. Dies ist jedoch nicht relevant für das Hauptgespräch.

nicht als Potenzial genutzt, um die Fachausdrücke auf mögliche semantische und pragmatische Unterschiede hin zu überprüfen.

Über mehr als eine Sprache zu sprechen, macht mehrsprachige Praxis unumgänglich. Unter mehrsprachigen Sprechern, die sich an einer deutschen Hochschule professionell mit iberoromanischer Sprachpraxis beschäftigen, gehört mehrsprachige Praxis zum Alltag und kann daher mit Selbstverständlichkeit – d. h. ohne Ankündigung, Begründung oder Entschuldigung – genutzt werden, um Handlungsziele zu erreichen und das Gespräch zu gestalten.

## **7. Englisch als zweite Bezugssprache**

In dem Fachgespräch unter Hispanisten (Gespräch A, vgl. Kap. 6) zeigte sich eine vielfältige mehrsprachige Praxis, die durch das geteilte Wissen um die mehrsprachigen Kenntnisse aller Sprecher begünstigt war und phasenweise zu einem konstitutiven Moment im Gespräch intensiviert wurde. In keinem anderen Gespräch des Korpus liegt eine vergleichbare Personenkonstellation von mehrsprachigen Sprechern vor, in der jeweils alle Sprecher voneinander wissen, dass sie die zwei gleichen Sprachen sprechen und entsprechend nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf die zweite Sprache zurückgreifen können. Zu unterschiedlich sind die ‚mitgebrachten Sprachen‘ der mehrsprachigen Sprecher. Studierende, Doktoranden und Dozenten, die davon ausgehen müssen, dass sie die einzigen Sprecher im Gespräch sind, welche als Erstsprache Chinesisch, Koreanisch, Türkisch, Russisch oder Polnisch sprechen, können nicht ohne Weiteres, d. h. ohne das Risiko von Missverständnis und Nichtverstehen, auf diese Erstsprachen Bezug nehmen. Zwar ist eine Bezugnahme auf die Erstsprache nicht völlig ausgeschlossen, aber es ist kaum erwartbar, dass diese mit einer vergleichbaren Selbstverständlichkeit geschieht wie unter den zweisprachigen Hispanisten in Gespräch A.

In den folgenden Untersuchungen soll daher betrachtet werden, welche Art mehrsprachiger Praxis sich zeigt, wenn mehrsprachige Sprecher am Gespräch teilnehmen, deren Erstsprache nicht von den anderen Gesprächspartnern geteilt wird. Dabei zeigt sich im vorliegenden Korpus, dass es zum einen das Englische ist, das die Gespräche prägt. Es hat einen fachsprachlichen Einfluss auf die Gespräche (vgl. Kap. 7.4 und 7.5) und wird neben Deutsch als eine zweite Verständigungssprache ins Gespräch eingebracht (vgl. Kap. 7.6). Zum anderen ist zu beobachten, dass sich im Umgang von deutschen Sprechern mit ausländischen Studenten und Doktoranden wiederkehrende Handlungen abzeichnen, deren Gestaltung zumindest teilweise durch die Mehrsprachigkeit ihrer Gesprächspartner motiviert ist (vgl. Kap. 8).

Das Englische spielt im vorliegenden Korpus der Hochschulkommunikation keine Rolle als natürlich erworbene Zweitsprache, sondern ist für alle Sprecher gesteuert erworbene Fremdsprache. Die Bezugnahmen auf das Englische mögen dem erwähnten Trend geschuldet sein, dass das Englische im Laufe des 20. Jahrhunderts zur dominierenden europäischen Wissenschaftssprache etabliert wurde und wird (vgl. Kap. 3.3). Über den tatsächlichen Gebrauch des Englischen und den Umgang mit dieser Sprache ist damit noch nichts ausgesagt. Im vorliegenden Kapitel gilt es, die mehrsprachige Praxis in Bezug auf das Englische in der mündlichen Hochschulkommunikation mikroanalytisch nachzuvollziehen. Englischsprachiges Vokabular prägt zum einen die Fachsprache der unterschiedlichen Fächer, wird aber auch genutzt, um zu scherzen oder explizit ausländische Gaststudenten mit in das Gespräch einzubeziehen, und wird einmal sogar eingefordert, um zuvor auf Deutsch formulierte Thesen und Gedanken zu reformulieren. Ehe diese

Aspekte herausgearbeitet werden, sollen zunächst die drei ausgewählten Gespräche makroanalytisch vorgestellt werden (Kap. 7.1 bis 7.3.).

## **7.1 Gespräch G: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen**

Bei dem vorliegenden mathematischen Fachgespräch handelt es sich um ein Projekt-treffen von vier Forschern, die Mitarbeiter eines großen, mehrjährigen Verbundprojektes sind, welches insgesamt acht Partnerinstitutionen an sieben deutschen Forschungs- bzw. Industriestandorten und sechs Teilprojekte umfasst. Die einladende Professorin Petra Schröder (Doz. Petra S., Erstsprache Deutsch) und ihr Doktorand Carlos (ursprünglich aus Kolumbien, Erstsprache Spanisch) sprechen für das Teilprojekt, das vor Ort angesiedelt ist, die externe Doktorin Svetlana Wolf (Doz. Svetlana W., ursprünglich aus Kasachstan, Erstsprache Russisch) und der Doktorand Frank (Erstsprache Deutsch) arbeiten in einem anderen Teilprojekt an einem anderen Forschungsstandort und sind eigens für das Gespräch angereist.

Das Treffen ist extra arrangiert worden, um sich über die beiden Teilprojekte auszutauschen. Es stellt damit kein offizielles Projekt-treffen des gesamten Verbundprojektes dar, sondern ein zusätzliches Treffen von Vertretern aus zwei Teilprojekten. Wie im Gespräch herausgearbeitet wird, bearbeiten beide Projekte ähnliche Themenfelder und Fragestellungen, so dass der Austausch genutzt wird, um Projektaufgaben zu konkretisieren und zu verteilen und das weitere Vorgehen zu planen. Wiederholt wird thematisiert, dass weitere Treffen wünschenswert sind (vgl. Plenumsdiskussionsphasen n, p und q).

Das Gespräch findet an einem Vormittag im Hochschulbüro von Doz. Petra S. statt. Bei Kaffee und kalten Getränken sitzen die vier Gesprächsteilnehmer an einem runden Tisch, der es ihnen ermöglicht, gemeinsam mathematische Formeln und Graphen in Notizblöcken zu skizzieren und zu betrachten. Eine Wandtafel steht ebenfalls zur Verfügung, wird aber nicht genutzt.

Das einmalige Arrangement unterscheidet das Gespräch von anderen Kolloquiumgesprächen im Korpus. Es ist weder als Kolloquium ausgeschrieben oder bezeichnet, noch kommt ihm das typische Merkmal zu, ein Gespräch innerhalb einer regelmäßig stattfindenden Gesprächsreihe zu sein (es soll allerdings eine solche Reihe eröffnen). Die strukturelle Organisation des Gesprächs erlaubt es aus meiner Sicht dennoch, es als Forschungskolloquium zu charakterisieren: Doz. Petra S. übernimmt die Rolle der Gesprächsleiterin und initiiert, resümiert oder beendet als diese die Gesprächs(teil)phasen oder führt thematische Exkurse auf das Hauptthema zurück. Doz. Svetlana W. und Doz. Petra S. stellen in Forschungsberichten die einzelnen Teilprojekte vor, wodurch sich jeweils ungezwungene Vortragssituationen ergeben, in denen zwar Rückmeldungen der übrigen Sprecher und auch eine Scherzsequenz zu verzeichnen sind, die Vortragenden aber grundsätzlich nicht unterbrochen werden. Die Vorträge sind dabei spontan berichtend und nicht medienunterstützt vorbereitet. Die sich anschließende Diskussion kann als Plenumsdiskussion interpretiert werden, wobei die Rede-Verteilung zum größten Teil in Selbstwahl erfolgt. Doz. Petra S. übergibt aber auch explizit das Wort an ihren Doktoranden Carlos, damit dieser von den Schwierigkeiten der aktuellen Arbeitsphase berichten kann (Gesprächsteilphase c). Insgesamt weist das Gespräch damit die charakteristischen Gesprächsphasen und die geregelte, zum Teil geleitete Redeorganisation von Forschungskolloquien auf. Es ist ein hochschulübergreifendes Fachgespräch, in welchem gemäß dem Zweck eines Kolloquiums der aktuelle Forschungsstand eines

Projektes präsentiert und diskutiert wird und nächste Forschungsschritte gemeinsam entwickelt werden.

Die Sprecher sind durch die gemeinsame Projektarbeit untereinander gut bekannt und duzen sich. Das Handeln im Gespräch ist überwiegend wissenschaftlich-diskursiv, es liegt eine hochspezifische Expertenkommunikation unter Mathematikern vor. Zugleich bleibt Raum für gruppenstärkendes Handeln: Man scherzt über gemeinsame Schwächen (vgl. Auszug 11, Kap. 2.1.1.1), befrotzelt Anwesende und äußert sich kritisch über Schwächen in Publikationen nicht anwesender Kollegen. Als die grundlegende Planung über das weitere Forschungsvorgehen und ein nächstes Treffen abgeschlossen ist, gestalten Doz. Svetlana W. und Doz. Petra S. sogar eine Gesprächsteilphase, die als *Tratschen* beschrieben werden kann (vgl. Gesprächsteilphase s). Allerdings gehen die beiden männlichen Sprecher nicht auf diesen Exkurs ein und beteiligen sich erst wieder am Gespräch, als das zuvor behandelte Thema wieder aufgegriffen wird.

In einer kurzen Gesprächseröffnungsphase legt Doz. Svetlana W. den weiteren Gesprächsverlauf fest, indem sie einen Forschungsbericht ankündigt (*wir sagen was wir machen*) und zur anschließenden Diskussion einlädt (*und dannnn (können wir) einfach reden*). Sie skizziert das von ihr geleitete Teilprojekt, das aus drei Aufgaben bzw. Zielen besteht, welche als *Meilensteine* oder *Milestone* bezeichnet werden. Der erste Meilenstein sei fast fertig, so dass nun die Arbeit an den beiden übrigen Meilensteinen beginne. Dabei ergebe sich derzeit vor allem das *Index-Zwei-Problem* (Doz. Svetlana W.), also ein Problem im Umgang mit sog. *Index-Zwei-Systemen* (Frank).<sup>164</sup> Im Anschluss an den Bericht von Doz. Svetlana W. stellt Doz. Petra S. ihrerseits die Aufgaben des von ihr geleiteten Teilprojektes vor. Man habe teilweise dieselbe Fragestellung und auch mit dem Index gebe es *in Anführungsstrichen Probleme*. Doz. Petra S. formuliert schließlich das derzeitige Forschungsproblem in Form einer Frage, welche die Plenumsdiskussion einleitet. Hierbei deutet sich ein für dieses Gespräch typisches Handeln an, das ich als *Szenario-Entwerfen* bezeichne. Durch „So tun als ob“-Initiierungen werden hypothetische Handlungen (hier: Rechenoperationen) des zukünftigen Forschungsprozesses verbal durchgespielt, um gemeinsam mögliche Probleme zu identifizieren oder zu lösen, unterschiedliche Vorgehensweisen zu optimieren oder gegeneinander abzuwägen, ohne diese Handlungen aktuell tatsächlich ausführen zu müssen. Sprachlich realisiert werden diese Szenarien durch konditional-temporale „Wenn-dann“-Aussagen mit zumeist indikativem Verbmodus (selten sind Bedingungssätze mit sog. *würde*-Konstruktionen; vgl. Duden 4 2009:467). Einen solchen Szenario-Entwurf stellt nun die Frage der Dozentin Petra S. dar: *Wenn wir das jetzt einfach mal machen. • Was hat das für ne Auswirkung auf den Index*. In der sich anschließenden Plenumsdiskussion wird diese Frage erörtert. Man diskutiert anschließend das mögliche Vorgehen, geplante Verfahren und Simulationen, spricht Vorgehensempfehlungen aus und identifiziert noch andere Schwierigkeiten (vgl. Teilphasen a bis m), ehe in der zweiten Hälfte der Diskussion konkrete Aufgaben auf die Teilprojekte verteilt und das weitere Vorgehen festgelegt werden (vgl. n bis q). Mit der Planung des nächsten Treffens klingt das Gespräch allmählich aus (vgl. q). Alles Notwendige ist besprochen, so dass nun weiterführende Interessefragen geklärt werden können (vgl. Teilphasen r und t) und ein Exkurs mit einer Tratsch-Teilphase legitim wird (vgl. Teilphase s).

---

<sup>164</sup> Der Index bezeichnet die Komplexität von differential-algebraischen Gleichungen (sog. *DAEs* nach englisch *Differential Algebraic Equations*). Eine Gleichung mit dem Index 2 ist komplexer als eine Gleichung mit dem Index 1.

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:01:32 – 00:01:48) (Doz. Petra S.)<sup>165</sup>
  - II. Gesprächsmitte** (00:01:49 – 01:49:22)
    - 1. Vortrag I (Forschungsbericht):** Bericht über Forschungsteilprojekt I  
›Modellreduktion von linearen und nichtlinearen Systemen‹  
(00:01:49 – 00:06:42) (Doz. Svetlana W.)
    - 2. Vortrag II (Forschungsbericht):** Bericht über Forschungsteilprojekt II  
›Modellreduktion von nichtlinearen DAEs‹ (00:06:43 – 00:07:54)  
(Doz. Petra S.)
    - 3. Plenumsdiskussion:**
      - a. ›Auswirkung der Reduktion auf den Index‹ (00:07:55 – 00:13:45)  
(Doz. Petra S.)
      - b. ›Weitere Auswirkungen der Reduktion und mögliche Methode‹  
(00:13:46 – 00:16:31) (Doz. Svetlana W.)
      - c. ›Mögliches Vorgehen u. Probleme des bisherigen Vorgehens‹  
(00:16:32 – 00:22:47) (Doz. Petra S.)
      - d. ›Funktioniert das Verfahren überhaupt?‹ (00:22:48 – 00:27:13)  
(Doz. Petra S.)
      - e. ›Vorgehensempfehlung‹ I (00:27:14 – 00:34:25) (Frank)
      - f. ›Das weitere Vorgehen: ‚balanced truncation‘‹  
(00:34:26 – 00:36:54) (Doz. Petra S.)
      - g. ›Die spätere Simulation‹ (00:36:55 – 00:41:56) (Frank)
      - h. ›Das Verfahren ‚Zusammenpacken‘‹ (00:41:57 – 00:44:50)  
(Doz. Petra S.)
      - i. ›Das Verfahren ‚System projizieren‘‹ (00:44:51 – 00:52:51)  
(Doz. Svetlana W.)
      - j. ›Vorgehensempfehlung‹ II (00:52:52 – 00:58:33) (Frank)
      - k. ›Berücksichtigung der Struktur: ‚stark/schwach nichtlinear‘‹  
(00:58:34 – 01:05:07) (Doz. Svetlana W.)
      - l. ›Vorgehensempfehlung‹ III (01:05:08 – 01:06:52) (Carlos)
      - m. ›Gewichte und Erhaltung von Passivität‹ (01:06:53 – 01:19:25)  
(Doz. Svetlana W.)
      - n. ›Aufgabenverteilung und Vorgehensplanung‹ I  
(01:19:26 – 01:29:20) (Doz. Petra S.)
      - o. Exkurs: ›Besprechung und Suche von relevanter  
Forschungsliteratur‹ (01:29:21 – 01:34:56) (Doz. Petra S.)
      - p. ›Aufgabenverteilung und Vorgehensplanung‹ II  
(01:34:57 – 01:35:58) (Carlos)
      - q. ›Planung des nächsten Treffens und Vorgehensplanung‹  
(01:35:59 – 01:45:17) (Doz. Svetlana W.)
      - r. ›Verfügbare Simulationssoftware‹ I (01:45:18 – 01:46:36)  
(Frank)
      - s. paralleler Exkurs: ›Tratschen‹ (01:46:08 – 1:47:27)  
(Doz. Svetlana W.)
      - t. ›Verfügbare Simulationssoftware‹ II (01:47:28 – 01:49:22)  
(Doz. Svetlana W.)
- III. Gesprächsbeendigung** (01:49:23 – 01:49:31)

---

<sup>165</sup> Genannt wird der Name des initiiierenden Sprechers der jeweiligen Gesprächs(teil)phase.

Für zwei der vier Gesprächsteilnehmer stellt Deutsch nicht die Erstsprache dar. Aber weder die Dozentin Svetlana W. noch der Doktorand Carlos bringen ihre Erstsprachen (Russisch bzw. Spanisch) in das Gespräch ein; vielmehr wird Deutsch als primäre Verständigungssprache genutzt. Insgesamt zeigt sich dabei, dass es im Gespräch weniger zu sprachlichen Missverständnissen als zu inhaltlich-fachlichen Unklarheiten kommt. Sprachliche Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch (z. B. der Akzent oder Inkongruenzen) werden nicht thematisiert und nehmen keinen Einfluss auf den Diskussionsverlauf. Dennoch zeigt sich im Gespräch im gewissen Umfang eine mehrsprachige Praxis, die allerdings nicht auf den Erstsprachen Russisch und Spanisch der Dozentin bzw. des Doktoranden basiert, sondern auf dem Englischen als Teil der mathematischen Fachsprache. Das Englische ist Publikationssprache und stellt einen Teil des Fachwortschatzes bereit. Das in diesem mathematischen Fachgespräch vorliegende Verhältnis der Verständigungs- und Wissenschaftssprache Deutsch zum englisch geprägten Fachsprachenanteil gilt es näher zu untersuchen (vgl. Kap. 7.4). Die Sprecher zeigen hier teilweise ein reflektierendes und durchaus kritisierendes Handeln im Umgang mit der englischen Sprache.

## **7.2 Gespräch C: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen**

Das Diplomanden- und Doktorandenkolloquium im Fach Wirtschaftswissenschaften wird vor allem von Diplomanden genutzt, um vier Wochen nach Anmeldung zum Diplom den aktuellen Stand ihrer Abschlussarbeit vorzustellen. Die Vorträge werden üblicherweise mit Beamer-Präsentationen unterstützt. Es ist für Diplomanden nicht verpflichtend, ihre Arbeit zu präsentieren, es wird ihnen aber dringend empfohlen, um möglichen Schwierigkeiten im Diplomhalbjahr rechtzeitig begegnen zu können. Ein zweiter Vortrag wird vier Wochen vor Abgabe der Diplomarbeit empfohlen. Die Vorträge sind nicht notenrelevant, dennoch stellen sie ein traditionelles Element der Diplomarbeitsphase dar und sind insofern ein herausragendes, prüfungsähnliches Ereignis für die Diplomanden, an das bestimmte Erwartungen geknüpft sind (aus Sicht der Diplomanden z. B., das Thema richtig angegangen und keine methodischen Fehler gemacht zu haben). Für die Dozenten ist das Kolloquium Teil der Betreuungsarbeit: Durch Ratschläge und Handlungsanweisungen können sie versuchen, sicherzustellen, dass die Diplomanden innerhalb der vorgegebenen Zeit von sechs Monaten erfolgreich eine Abschlussarbeit verfassen.

Ausgerichtet wird das Kolloquium von dem betreuenden Professor des Instituts Uwe Meyer (Doz. Uwe M.). Zum Zeitpunkt der Aufnahme werden in diesem Institut ausschließlich Diplomstudiengänge angeboten. Eine Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge steht bevor. Nach Angaben des Dozenten wird das Kolloquium durchschnittlich von 20 Personen besucht, wovon fünf Lehrende des Instituts sind. Am Tag der Gesprächsaufnahme sind allerdings lediglich zwei Dozenten und sechs Diplomanden anwesend. Für Doktoranden und Diplomanden stellt das Kolloquium eine wöchentlich angebotene Lehrveranstaltung im Semester dar. Entsprechend orientiert sich die Dauer des Kolloquiums mit durchschnittlich 90 Minuten an dem üblichen Turnus der Hochschullehrveranstaltungen.

Im vorliegenden Gespräch stellt die Diplomandin Filiz ihre gerade angemeldete Diplomarbeit vor. Filiz ist in der Türkei geboren und aufgewachsen und hat in der Türkei in einem deutschsprachigen Studiengang studiert. Für ein Praktikum kam sie vor drei Jahren nach Deutschland und steht nun als grundständige Studentin im Studiengang

Wirtschaftsinformatik kurz vor ihrem Hochschulabschluss. Ihre Diplomarbeit schreibt sie in Kooperation mit einer IT-Firma, in der sie als Werkstudentin arbeitet. Das Thema ist durch die Firma angeregt worden und sieht eine Analyse der in der Firma ablaufenden Geschäftsprozesse vor.

Das Kolloquium findet in einem Seminarraum des Instituts statt. Die Tische stehen in Reihen, die Studentin präsentiert frontal vor dem Plenum stehend ihr Diplomthema, während auf der Leinwand neben ihr die Folien ihrer Beamer-Präsentation zu sehen sind. Die anschließende Plenumsdiskussion wird von Doz. Uwe M. geleitet, der selbst in der ersten Reihe des Plenums sitzt.

Der Bekanntheitsgrad zwischen Dozenten und Studenten ist eher flüchtig bekannt bis bekannt. Zwar betreut Doz. Uwe M. die Diplomarbeit der Studentin Filiz, das konkrete Diplomprojekt, das sich hinter dem vereinbarten Thema verbirgt, wird dem Dozenten aber erst über den Vortrag konkretisiert unterbreitet. Dies lässt sich erschließen durch die sich sukzessiv in der Diskussion entwickelten kritisierenden Handlungen und Handlungsanweisungen des Dozenten. Er bringt keine vorgefasste Kritik an, sondern nähert sich selbst fragend dem Forschungsprojekt, um dann der Studentin zunehmend direkter werdende Handlungsanweisungen zur Eingrenzung des Themas zu geben. Diese zunehmende Kritik von Doz. Uwe M., die stets höflich realisiert bleibt (teils durch indirekte Sprachhandlungen, teils durch relativierende Partikeln, teils durch Scherzkommentare), verhindert im Laufe des Gesprächs zunehmend die Gesprächsteilnahme der anderen Gruppenteilnehmer. Filiz hat durch ihren Betreuer klare Anweisungen für die weitere Arbeit an ihrem Diplomprojekt erhalten und die übrigen Gesprächsteilnehmer können dem nichts mehr hinzufügen. Dies wird auch den Sprechern selbst bewusst, als Doz. Uwe M. ein letztes Mal dem Plenum die Gelegenheit gibt, Fragen zu stellen (Doz. Uwe M.: *Sonst noch? • Irgendwelche? Beiträge?*). Über lachendes Schnaufen und Lachpartikeln seitens des Plenums und des Dozenten einigt man sich, dass eine weitere Diskussion ausgeschlossen ist. Entsprechend beendet Doz. Uwe M. das Gespräch vorzeitig nach nur knapp 40 Minuten, nicht ohne den vorzeitigen Abbruch gegenüber Filiz zu entschuldigen (*also nix für ungut*) und zu begründen (*ähm aber es hat • kein Zweck! Ne?*).

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:00:00 – 00:00:13) (Filiz)<sup>166</sup>
- II. Gesprächsmitte** (00:00:14 – 00:38:42)
  - 1. Vortrag:** Diplomarbeitsthema ›Geschäftsprozessanalyse‹ (00:00:14 – 00:07:36) (Filiz)
  - 2. Plenumsdiskussion:**
    - a. ›Was macht die Firma?‹ (00:07:37 – 00:10:21) (Doz. Daniel W.)
    - b. ›Wer sind die Kunden der Firma?‹ (00:10:22 – 00:12:56) (Doz. Uwe M.)
    - c. ›Liegen Geschäftsprozesse der Firma vor?‹ (00:12:57 – 00:15:20) (Tobias)
    - d. ›Wie können Optimierungspotenziale aussehen?‹ (00:15:21 – 00:17:20) (Doz. Uwe M.)
    - e. ›Zertifizierung von Geschäftsprozessen‹ (00:17:21 – 00:19:10) (Tobias)

---

<sup>166</sup> In der Klammer wird der Name des initiierten Sprechers der jeweiligen Gesprächs(teil)phase angegeben.

- f. ›Ein Ziel muss formuliert werden‹ (00:19:11 – 00:25:19)  
(Doz. Uwe M.)
- g. ›Kann das Thema eingegrenzt werden?‹ I (00:25:20 – 00:26:29)  
(Doz. Uwe M.)
- h. Prognosen ›Thema ist in sechs Monaten nicht zu schaffen‹  
(00:26:30 – 00:33:13) (Doz. Uwe M.)
- i. ›Kann das Thema eingegrenzt werden?‹ II  
(00:33:14 – 00:34:05) (Doz. Uwe M.)
- j. Handlungsanweisungen ›Beschränkung auf einen Prozess‹  
(00:34:06 – 00:38:42) (Doz. Uwe M.)

### III. Gesprächsbeendigung (00:38:43 – 00:39:26) (Doz. Uwe M.)

Für Filiz stellt das Gespräch ein mehrsprachiges Handeln in der Zweitsprache Deutsch dar. Ihr Deutsch weist einige charakteristische Auffälligkeiten der Deutsch-als-Zweitsprache-Kommunikation auf: so gebraucht sie insbesondere Kasus- und Genusmarkierungen normabweichend, lässt Artikelwörter aus oder nutzt abweichende Satzstellungen (auch im Schriftbild der Beamer-Präsentation). Ihr zweitsprachiges Handeln erlangt für das Gespräch allerdings keine Relevanz. Nichtverstehen oder Missverstehen, welches auf Filiz' Handeln in der deutschen Sprache zurückzuführen wäre, wird nicht markiert. Weniger ihre Mehrsprachigkeit wird thematisiert als die Tatsache, dass Filiz, als Frau und Ausländerin, im Studiengang der Wirtschaftsinformatik studiert. Doz. Uwe M. kommentiert dies als etwas Besonderes, nachdem Filiz sich zu Beginn des Gesprächs vorgestellt hat (Doz. Uwe M.: *Studentin in den Wirtschafts/ • he! in der Wirtschaftsinformatik is schon was Besonderes, und dann irgendwie auch noch Ausländerin.*). Weiter ausgeführt wird das Thema nicht, es bleibt bei dieser einmaligen Kommentierung während der Gesprächseröffnungsphase.

Relevant gemacht als weitere Sprache für das Gespräch wird nicht Filiz' Erstsprache Türkisch, sondern Englisch. Für die interdisziplinäre Disziplin der Wirtschaftsinformatik ist Englisch die prägende wissenschaftliche Lingua franca.

### 7.3 Gespräch F: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen

Die Professorin Doris Klein (Doz. Doris K.) bietet Studierenden des Fachs Kommunikationsdesign an, in einem wöchentlich stattfindenden Gespräch aktuelle Designprojekte vorzustellen und zu besprechen. Die Teilnahme an dieser Veranstaltung ist für ihre Studierenden und Kollegen freiwillig. Im Studienangebot ist das Angebot als *Projektplenum* ausgeschrieben. Das wöchentliche Treffen gleicht jedoch weniger einem Plenum im Sinne einer ›Vollversammlung der Institution‹ (vgl. Paul 2002:754) als einem unverbindlichen fachinternen Arbeits- und Forschungsgespräch mit wechselnden Teilnehmern und Teilnehmerzahlen. Da der aufgezeichnete Gesprächsabend Gespräche umfasst, welche die wiederkehrenden kommunikativ-pragmatischen Eigenschaften von Kolloquiumgesprächen aufweisen (v. a. Vortrag, Plenumsdiskussion, Regelung durch die Gesprächsleiterin), rechne ich das Projektplenum den Kolloquiumgesprächen zu. Die Veranstaltung findet am Abend im Hochschulatelier der Dozentin statt und ist zeitlich unbegrenzt. Studierende, die ein Projekt besprechen möchten, kommen vorbei, sind aber nicht verpflichtet, den ganzen Abend zu bleiben. Die Gruppe sitzt um einen Arbeitstisch, auf dem die Materialien der Projekte ausgebreitet und betrachtet werden können. Umfangreichere Arbeiten (z. B. großformatige Fotos) werden auf dem Fußboden ausgebreitet und im Stehen besprochen. Am Aufnahmetag dauert das Plenum knapp

drei Stunden und umfasst insgesamt sieben voneinander separierbare Gespräche. Die Gesprächsatmosphäre ist sachlich-vertraut, die Dozentin siezt die Studenten und wird von Ihnen gesiezt, die Studenten bringen ihrer Dozentin und der Gruppe jedoch Vertrauen entgegen, ihre sehr persönlichen und teils autobiographischen Designprojekte offen vorzustellen und zur Diskussion zu stellen. Entsprechend respektvoll verlaufen die Diskussionen und man erkennt die Kreativität und den Stil der anderen an. Ein wiederkehrendes Thema ist ein in circa sechs Wochen anstehender „Tag der offenen Tür“, an dem Studierende der Hochschule Design- und Kunstprojekte der Öffentlichkeit zugänglich machen. Entsprechend stehen manche Studierende unter Zeitdruck, ihr vorgestelltes Projekt bis dahin fertig zu stellen und Doz. Doris K. zur Ansicht vorzulegen.

Das hier näher behandelte Gespräch, in welchem die Studentin Nora (Erstsprachen Bulgarisch und Türkisch) eine Buchgestaltung vorstellt, bildet das dritte Gespräch dieses Abends (Gespräch F3). Zu diesem Zeitpunkt besteht die Gruppe aus neun Gesprächsteilnehmern. Drei Studierende und eine Dozentin haben die Gruppe bereits verlassen. Da ich im Verlauf der Analyse gelegentlich auch auf andere Gespräche des Abends verweisen werde, sollen diese zunächst in einer Übersicht vorgestellt werden:

- Gespräch F1:** Henning stellt Buchprojekt vor (00:00:00 – 00:10:00)<sup>167</sup> (Henning)<sup>168</sup> Teilnehmerzahl: 5 (während des Gesprächs kommen hinzu: Maike, Julia, Katrin, Doz. Jutta Neumann)  
Verständigungssprache: Ausschließlich Deutsch
- Gespräch F2:** Maike und Julia stellen Konzept für Bachelor-Arbeit vor, die von Doz. Jutta N. betreut wird (00:10:00 – 00:35:45) (Doz. Doris Klein)  
Teilnehmerzahl: 9 (während des Gesprächs kommt Sonja hinzu; mit Ende des Gesprächs gehen Doz. Jutta N. und Henning)  
Verständigungssprache: Ausschließlich Deutsch
- Gespräch F3:** Nora stellt Buchprojekt vor (00:35:45 – 00:58:15) (Nora)  
Teilnehmerzahl: 8 (kurz vor dem Gespräch kommt hinzu: Murat; mit Ende des Gesprächs verlassen Nora, Maike und Julia das Plenum)  
Verständigungssprachen: Primär Deutsch, Englisch
- Gespräch F4:** Katrin stellt Fotoprojekt vor (00:58:15 – 01:44:45) (Katrin)  
Teilnehmerzahl: 6 (während des Gesprächs verlässt Anna das Plenum)  
Verständigungssprachen: Primär Deutsch, Englisch
- Gespräch F5:** Gaststudentin Ewa stellt Illustrationen vor (01:44:45 – 02:19:00) (Doz. Doris Klein)  
Teilnehmerzahl: 5  
Verständigungssprache: ausschließlich Englisch
- Gespräch F6:** Sonja stellt Buchprojekt vor (02:19:00 – 02:33:45) (Doz. Doris Klein)  
Teilnehmerzahl: 5  
Verständigungssprachen: Primär Deutsch, Englisch
- Gespräch F7:** Gaststudent Murat stellt Buchprojekt vor (02:33:45 – 02:56:30) (Murat)  
Teilnehmerzahl: 5  
Verständigungssprache: ausschließlich Englisch

**Beendigungsphase** des Gesprächsabends (02:56:30 – 02:58:30)

Mit Murat (Erstsprache Türkisch) und Ewa (Erstsprache Polnisch) sind zwei Austauschstudenten zu Gast, für welche die primäre Verständigungssprache Deutsch die Zweitsprache darstellt. Murat zeigt sich immer wieder engagiert, sein Deutsch zu ver-

<sup>167</sup> Die Zeiten sind für diese Übersicht in Einheiten von 15 Sekunden gerundet.

<sup>168</sup> In Klammern wird der das Gespräch initiiierende Sprecher angegeben.

bessern und seine Gesprächsbeiträge auf Deutsch zu formulieren. Doz. Doris K. ermutigt ihn mehrmals dazu. Ewa wechselt bereits in ihrem ersten Gesprächsbeitrag ins Englische und behält diese Sprache als Verständigungssprache bei. Die Sprachen Türkisch und Polnisch werden nicht thematisiert, obwohl Nora angibt, auch Türkisch als Erstsprache zu sprechen. In ihrem Austausch mit Murat spielen ausschließlich die Sprachen Deutsch und Englisch eine Rolle. Noras Erstsprache Bulgarisch wird einmalig thematisiert, aber nicht reflektiert. Insgesamt wird an diesem Abend Englisch als zweite Verständigungssprache etabliert. In den Gesprächen F5 und F7, in denen die Projekte der Austauschstudenten thematisiert werden, wird nahezu ausschließlich Englisch gesprochen. In den Gesprächen um die Projekte von Nora (F3), Katrin (F4) und Sonja (F6) wird Englisch einerseits genutzt, wenn Murat und Ewa explizit mit einbezogen werden sollen, oder aber als „didaktisierte Methode“, um die Studentin Katrin zur Reflexion über das eigene Projekt zu animieren (vgl. Kap. 7.6).

Wenn im Rahmen dieser Arbeit auf das Gespräch F referiert wird, so ist damit – sofern nicht explizit anders angegeben – das Gespräch F3 gemeint, in welchem Noras Buchbindeprojekt besprochen wird. Wenn ich in der Analyse auf die anderen Gespräche zu sprechen komme, markiere ich diese entsprechend als Gespräch F4, Gespräch F5 usw.

Die Gesprächsphasen des hier betrachteten Gesprächs F3 umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:35:53 – 00:35:57) (Nora)<sup>169</sup>
- II. Gesprächsmitte** (00:35:58 – 00:57:07)
  - 1. Bericht:** ›Mein Papier ist angekommen‹ (00:35:58 – 00:36:15) (Nora)
    - a. ›Ändert es die Farben?‹ (00:36:16 – 00:37:27) (Doz. Doris K.)
    - b. ›Musst du die Folien aufkleben?‹ (00:37:28 – 00:37:49) (Anna)
    - c. ›Isses n Naturpapier?‹ (00:37:50 – 00:38:38) (Doz. Doris K.)
  - 2. Vortrag:** ›ein kodiertes Fotoalbum mit Farbalphabet‹ (00:38:39 – 00:39:42) (Nora)
    - d. ›Sind die Texte Bulgarisch?‹ (00:38:57 – 00:39:16) (Doz. Doris K.)
    - e. ›Nora ist Synästhetikerin‹ (00:39:17 – 00:39:42) (Doz. Doris K.)
  - 3. Plenumsdiskussion:**
    - f. ›Inhaltsverzeichnis, Impressum, Titel‹ (00:39:43 – 00:42:01) (Nora)
    - g. ›Möglichkeiten der Buchbindung‹ (00:42:02 – 00:44:49) (Anna)
    - h. ›Buchtitel‹ (00:44:50 – 00:45:08) (Doz. Doris K.)
    - i. ›Braucht das Buch eine Erklärung?‹ (00:45:09 – 00:48:43) (Doz. Doris K.)
    - j. Vorschlag ›like mirror‹ (00:48:44 – 00:51:21) (Murat)
    - k. ›Is possible dat evrybody can read this?‹ (00:51:22 – 00:54:42) (Ewa)
      - l. ›Plotten‹ (00:54:43 – 00:56:04) (Murat)
    - m. ›Paratexte‹ (00:56:05 – 00:57:07) (Doz. Doris K.)
- III. Gesprächsbeendigung** (00:57:08 – 00:58:24) (Nora)

Nachdem sich die Dozentin Jutta Neumann und der Student Henning verabschiedet und die Gesprächsrunde verlassen haben, ergreift Nora schließlich das Rederecht, um ihr Projekt vorzustellen. Sie begründet dies damit, bald gehen zu müssen. Die Dozentin Doris Klein (Doz. Doris K.) ist einverstanden und Nora beginnt über ihr derzeitiges Projekt im Fach Kommunikationsdesign zu sprechen. Es handelt sich dabei um ein Fo-

<sup>169</sup> Die Klammer bezeichnet den initiiierenden Sprecher der jeweiligen Gesprächs(teil)phase.

toalbum, das Nora selbst zusammenstellen, drucken und binden will. Die in dem Buch enthaltenen Bildbeschreibungen übersetzt sie in ein Farbalphabet. Doz. Doris K. betreut das Projekt und Nora plant, es am „Tag der offenen Tür“ auszustellen. Dadurch ergibt sich primär ein über das Gespräch hinausreichender Termindruck; das Gespräch selbst stellt jedoch keine Prüfungssituation dar, sondern dient Nora dazu, von ihrem aktuellen Arbeitsstand zu berichten und in der Gruppe offenstehende Fragen zu diskutieren. Der Gesprächsverlauf entspricht nicht strikt dem erwartbaren Verlauf eines prototypischen Kolloquiumgesprächs, dennoch lassen sich entsprechende Gesprächsteilphasen identifizieren.

Nora beginnt nicht mit einem allgemein einführenden Vortrag in ihr Thema, sondern berichtet in erster Linie ihrer Betreuerin, dass das Papier geliefert worden sei, welches für das Buchprojekt verwendet werden soll. Doz. Doris K. kommentiert während Noras Bericht mit lobenden Äußerungen das Papier, das Nora auf dem Tisch ausbreitet. Das informelle Berichten erlaubt es Doz. Doris K. und Anna, Zwischenfragen zu stellen, die Nora unmittelbar beantwortet. Erst als Nora metasprachlich ihr derzeitiges Arbeitsproblem ankündigt (*Also bei mir isss jetzt ein bisschen die Frage, ich will eigentlich/ • das is ähm/*) unterbricht sie ihren Bericht, um den Gesprächsteilnehmern, die ihre Arbeit noch nicht kennen, eine allgemeine Einführung in ihr Thema zu geben. Diese sich anschließende Teilphase lässt sich als Vortrag beschreiben; er weicht aber in mehrfacher Hinsicht von anderen Vorträgen in Kolloquiumgesprächen ab: Es gibt zum einen keine Textgrundlage, auf die Nora sich beziehen könnte. Weder liegen den Gesprächspartnern Textauszüge vor (vgl. Gespräch A; Kap. 6), noch hält Nora einen Vortrag sekundärer Mündlichkeit anhand eines vorformulierten Textes (vgl. Gespräch D, Kap. 8.4). Zum anderen ist die Rollenverteilung nicht streng: Nicht nur dass Doz. Doris K. Nora nach nur knapp 20 Sekunden mit einer Nachfrage unterbricht (vgl. Teilphase 2d), die Dozentin übernimmt es selbst, über Noras Projekt zu referieren (*Und die/ und die Farben sind, weil sie Synästhetikerin is, und die Buchstaben • • farbig sieht*). Sie tritt als Fürsprecherin auf, ein in Kolloquiumgesprächen wiederholt beobachtbares Handeln von betreuenden Dozenten gegenüber ihren Studierenden und Doktoranden, bei dem an die Gruppe gerichtet in der 3. Person über die anwesenden Studierenden und Doktoranden gesprochen wird.

Nora führt das Gespräch nach nur einer Minute zurück auf die Formulierung ihres aktuellen Arbeitsproblems, woraufhin sich die Vortragsphase als abgeschlossen erweist. Nachfolgend werden Noras Arbeitsproblem und weitere Fragen der anderen Gruppenmitglieder diskutiert. Diese Phase lässt sich als Plenumsdiskussion beschreiben.

Ein lobendes Resümee der Dozentin (*Aber ich glaube, dass Sie da schon auf m richtigen Weg sind.*), das Nora mit der Äußerung akzeptiert, alles besprochen zu haben, leitet die Gesprächsbeendigungsphase ein.

In diesem Gespräch wird an diesem Abend erstmals Englisch als zweite Verständigungssprache etabliert. Die Dozentin wiederholt eine Frage auf Englisch; explizit, um die Austauschstudenten Murat und Ewa mit einzubeziehen (Teilphase 3i). Als Murat einen Vorschlag unterbreitet, tut er dies zunächst auf Deutsch, wechselt aber ins Englische, als Nora ein Nichtverstehen markiert (vgl. Auszug 15, Kap. 2.1.1.2). Ewa ergreift auf Deutsch das Rederecht, wechselt aber innerhalb ihrer ersten Phrase ins Englische. Sie wird sich nachfolgend ausschließlich in englischer Sprache an den Gesprächen beteiligen, was allgemein akzeptiert wird. In der Interaktion mit Ewa kommt es in diesem Gespräch zweimal zu Verständigungsschwierigkeiten in Form von Missverständnissen, die durch das mehrsprachige Handeln bedingt sind (vgl. Kap. 7.6.3). Weitere Sprachen werden nicht relevant gemacht. Doz. Doris K. stellt zwar Nora die Frage, ob die Bildbeschreibungen in ihrem Fotoalbum in Noras Erstsprache Bulga-

risch verfasst sind, die Thematisierung erlangt im weiteren Gespräch jedoch keine Relevanz.

#### 7.4 Sprachpraxis entgegen der Anglophonie

In zahlreichen Publikationen zur Fachsprachen-, Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung wird betont und diskutiert, dass das Englische seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als die dominante Wissenschaftssprache in Europa durchgesetzt sei bzw. dass das Deutsche in seiner Bedeutung als internationale Wissenschaftssprache – wie andere nationale Wissenschaftssprachen – durch das Englische abgelöst worden sei (zum Diskurs in Auswahl: Skudlik 1990, Ammon 1996, Schröder 1997b, Kalverkämper 1997; Viereck 1997, Ammon 1998, Hüllen 1998, Niederhauser 1999, Ammon 2001, Pörksen 2005, Gnutzmann 2008, Soltau 2008). Diese noch sehr allgemeine Feststellung wird konkretisiert, indem zwischen der Dominanz des Englischen in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen gefragt und nach Kommunikationsbereichen differenziert wird (z. B. der Verwendung des Englischen in internationalen Publikationen, auf internationalen Kongressen usw.). Skudlik unterscheidet etwa *anglophone* und *nicht anglophone* Disziplinen danach, ob sie *uninational* handeln, also nationale Unterschiede einer Disziplin negieren und primär englischsprachige Publikationen zur Kenntnis nehmen, oder ob sie *multinational* handeln, indem sie zwar international agieren, aber ebenso nationale Unterschiede für die Disziplin fruchtbar machen (vgl. Skudlik 1990:212f.). Skalierte Abstufungen zwischen diesen beiden Kategorien sind denkbar.

Skudlik zählt die Mathematik, um die es im Folgenden gehen soll, zu den Naturwissenschaften und ordnet diese – wie die Physik, Biologie, Chemie und Pharmazie – den anglophonen Wissenschaften zu. Prototypische Merkmale dieser Disziplinen seien einerseits ihre zweisprachigen Vertreter, die ‚müheless‘ englischsprachige Fachliteratur rezipieren und produzieren können, sowie andererseits die Dominanz des Englischen als Verständigungssprache in internationalen, aber auch nationalen Gesprächen sowie in der Fachliteratur (vgl. ebd.:214). Die Mathematik passe allerdings nicht genau in diese Charakterisierung:

„[...] nicht weil in der Mathematik das Englische weniger verwendet würde, sondern weil generell auch eine Öffnung zu anderen Sprachen sowohl in der Rezeption als auch der Produktion wissenschaftlicher Literatur und der Sprachkenntnis ganz allgemein festgestellt werden konnte.“ (Skudlik 1990:214)<sup>170</sup>

Diese Öffnung gegenüber anderen Publikationssprachen verhindert allerdings nicht, dass sich auch in der Mathematik ein Rückgang anderssprachiger Publikationen zugunsten englischsprachiger Veröffentlichungen feststellen lässt, wie Ammon 1998 zeigt.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Skudlik 1990 stützt ihre Aussage auf den umfangreichen Komplex ihrer quantitativen und qualitativen Untersuchungen. Die Analyse umfasst zum einen eine quantitative Auswertung eines internationalen Verzeichnisses für Wissenschaftszeitschriften des Jahres 1982 (Ulrich's Periodicals Directory) sowie von sechs Current Contents-Dokumentationsdiensten. Zum anderen wertet Skudlik statistisch eine Fragebogen-Umfrage aus, die sie unter Wissenschaftlern an zwei deutschen Universitäten durchgeführt hat.

<sup>171</sup> Ammon 1998 wertet eine amerikanische Fachpublikationsdatenbank (MathSci Disc) für die Jahre 1980 bis 1996 nach dem Anteil verschiedener Nationalsprachen an den Publikationen aus. Der Anteil deutscher Veröffentlichungen im Korpus nimmt von 3,5 auf 0,3 % ab. Auch für andere Nationalsprachen wie Russisch und Französisch, die einen relativ hohen Publikationsanteil in der Mathematik aufweisen, lässt sich ein deutlicher Rückgang in diesen Jahren verzeichnen (Russisch: 19,2 auf 3,2 %;

Ganz im Gegenteil kommt Ammon in Hinblick auf das Deutsche als Publikationssprache zu dem Schluss:

„Die Mathematik ist, wie es scheint, diejenige Disziplin, deren Vertreter dem Deutschen als Publikationssprache am konsequentesten den Rücken gekehrt haben. Jedenfalls übertrifft die Mathematik in dieser Hinsicht alle anderen hier untersuchten Disziplinen.“ (Ammon 1998:150f.)

Ammon stellt schließlich einen Komplex aus zehn Erklärungsansätzen zusammen, die für den Rückgang des Deutschen als Publikationssprache zugunsten des Englischen verantwortlich sind (vgl. Ammon 1998:182).<sup>172</sup> Diese müssen jeweils nach Fächern differenziert werden. Auch Ammon ordnet die Mathematik, wie er selbst einräumt, „vereinfachend“ (Ammon 1998:138) den theoretischen Naturwissenschaften zu, deren Forschung häufiger auf internationales Interesse stoße als die der Geisteswissenschaften, die stärkere Spezialisierungen erführen (und daher auf eine internationale Lingua franca angewiesen seien) und welche schließlich stärker als die Geisteswissenschaften formale Sprachen entwickelt hätten, wodurch alltagssprachliche, nicht-formale Anteile der Fachsprache weniger ins Gewicht fallen würden (vgl. Ammon 1998:88). Dies gelte, so Ammon, „vor allem für die mathematischen Textteile, aber nicht nur für sie.“ (ebd.:88).

Insbesondere das letzte Argument ist bedenkenswert. Ammon deutet mit seiner Formulierung bereits an, dass der mathematischen Fachsprache eine besondere Stellung für die Naturwissenschaften zukommt. Will man die ohnehin unzulängliche Einteilung in Natur- und Geisteswissenschaften bemühen, so stellt die Mathematik in meinem Verständnis keine Naturwissenschaft im Sinne einer Disziplin zur Erforschung von Naturgesetzen anhand empirischer Befunde dar, sondern – als eine Form der deutenden Aneignung von Welt – eine Geisteswissenschaft. Als solche geht sie axiomatisch, logisch und streng beweisend vor und kann in Wechselbeziehung zu nahezu allen anderen Wissenschaften treten, insbesondere zu solchen, die man allgemein Naturwissenschaften nennt wie Physik oder Chemie, aber auch zu Geistes- und Sozialwissenschaften, etwa im Bereich quantitativer Forschung. So ist es nur korrekt, wenn Ammon von „mathematischen Textteilen“ (ebd.:88) spricht, insofern die Mathematik keine in sich geschlossene Disziplin ist, sondern Bestandteil auch anderer Fächer ist.

Die Mathematik ist dabei heute eine international vernetzte Disziplin, die im Laufe ihrer Geschichte multikulturelle und in ihrer Terminologie multilinguale Prägungen erfahren hat. Ich vertrete dabei die These, dass in der mathematischen Fachsprache in bestimmter Weise mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Dazu einige Vorbemerkungen:

Nach Eisenreich zeichnen sich mathematische Fachtexte aus durch ein „relativ eingeschränktes allgemeinsprachliches Vokabular“ bei gleichzeitiger „hochkomprimierte[r] Sinnhaltigkeit“ (Eisenreich 1997:1222). Letztere wird angestrebt durch eine stringente Beweisführung (im sog. Landau-Stil des Schemas ‚Definition – Satz – Beweis‘, vgl. ebd.:1222) sowie durch ein Exaktheitspostulat für die verwendete Terminologie. Dieses Exaktheitspostulat bedeutet nicht, dass die Terminologie global für die gesamte Diszi-

---

Französisch: 4,5 auf 2,3 %), während englischsprachige Publikationen sogar noch weiter zunehmen und 1996 einen Anteil von 94,3 % ausmachen. Interessanterweise bleibt der Anteil russischer und französischer Publikationen trotz des Rückgangs stets höher als der Anteil deutschsprachiger Veröffentlichungen. Chinesische Publikationen nehmen zwischen 1984 und 1995 sogar zu und sind in diesen Jahren ebenfalls häufiger zu verzeichnen als deutschsprachige.

<sup>172</sup> Die Ansätze können hier nicht näher besprochen werden. Sie reichen von historisch-weltpolitischen Einflüssen (Weltkriege, Globalisierung) über Überlegungen zu einem proportionalen Verhältnis zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftsleistung einer Nation und fachlichen Spezialisierungen bis hin zu Dominanzverhältnissen und -schwankungen einer Sprache.

plin einheitlich definiert wäre. Im Gegenteil sei eine starke Kontextabhängigkeit für mathematische Formulierungen charakteristisch (vgl. ebd.:1222). Für den mathematischen Fachwortschatz gilt vielmehr – wie für andere Fachwortschätze auch – das Prinzip der definitorsch *systematischen Vagheit* bei *kontextueller Exaktheit* (Roelke 2005). Dies wird offenbar so weit getrieben, dass kontextuelle Definitionen und Axiome allgemeingültigen Normungen vorgezogen werden:

„Im Gegensatz etwa zur Technik ist Normung bei Mathematikern verpönt, so daß – wenigstens im Prinzip – alles, wovon gesprochen wird, erst definiert werden muß, wenn es sich nicht gerade um Dinge handelt, die in gängige Lehrbücher eingegangen sind, oder wenn man sich nicht auf entsprechende Monographien oder sonstige Arbeiten bezieht.“ (Eisenreich 1997:1223)

Im Prozess des kontextuellen Definierens werden sowohl *Nominaldefinitionen* eine Rolle spielen (,Terminus X bedeute Y' – wobei nach Eisenreich die Gefahr bestehe, „etwas zu definieren, was es entweder gar nicht geben kann oder nur trivial möglich ist“ [Eisenreich 1997:1223]) als auch *Realdefinitionen* im Gebrauch sein (,Die Vorstellung Y sei mit dem Terminus X bezeichnet'). Die Bezugnahme des Terminus auf den zu definierenden Begriff ist idealerweise eine *eineindeutige* (vgl. Roelcke 2005 63f.), d. h. kontextuell monosem trotz ggf. systematischer Polysemie.

In der medial schriftlichen Fachkommunikation der Mathematik ist darüber hinaus zwischen formalen und verbalen Ausdrucksmitteln zu unterscheiden (*formale Sprache* im Gegensatz zur *Gemeinsprache*). Zu verzeichnen ist eine stark konventionalisierte Formelsprache im Sinne „von Zeichenreihen mit weitgehend festgelegter Syntax und Semantik“ (Eisenreich 1997:1228), die Gebrauch macht von Buchstaben in Formelschreibweisen (vgl. auch *Formalisierung* Falkenburg 1997), von Diagrammschreibweisen, von symbolischen und diakritischen Zeichen. Formale Sprache und verbale Fachsprache nehmen reziprok aufeinander Bezug; die eine ist idealerweise (eindeutig) in die andere transferier- oder transkribierbar. In Ammons Argumentation (in Anschluss an Skudlik u. a.) begünstigt u. a. ein hohes Maß an formaler Sprache den Verzicht auf gemeinsprachliche Anteile, was wiederum den Wechsel zu einer internationalen Lingua franca (bzw. gegenwärtig speziell zur Anglophonie) erleichtert.<sup>173</sup>

Die schriftliche mathematische Fachkommunikation zeichnet sich also aus durch einerseits eine idealerweise kontextuell eineindeutig definierte Terminologie und andererseits eine idealerweise eineindeutige formalsprachliche Transkription.

Diese Besonderheiten haben Konsequenzen, wenn in der mathematischen Fachkommunikation mehrsprachig gehandelt wird. Dass es in der Mathematik zu mehrsprachiger Praxis kommt, wird schnell ersichtlich: Entweder müssen Publikationen, die von Mathematikern in der Muttersprache konzipiert und verfasst wurden, in andere Sprachen bzw. heute vorzugsweise ins Englische übersetzt werden oder die Mathematiker publizieren direkt in englischer Sprache, was für einen Großteil der internationalen Mathematiker eine fremdsprachige Kommunikation bedeuten wird. Zudem ist die Terminologie der Mathematik – bedingt durch ihre interkulturelle Geschichte – mindestens griechisch-, lateinisch-, arabisch-, deutsch-, russisch- und englischsprachig geprägt, so dass integrierte Lehnwörter und Fremdwörter (Sprachverschränkungen) erwartbar sind.

---

<sup>173</sup> In der mündlichen Fachkommunikation kann verbal auf die schriftliche formale Sprache Bezug genommen werden, wie das vorliegende Gespräch unter Mathematikern zeigt: Die Sprecher skizzieren handschriftlich auf Notizzetteln mehrfach Graphen und Funktionen und sprechen empraktisch über diese. Auch die verbale Planung zukünftiger Computersimulationen kann im weitesten Sinne als Bezugnahme auf ein formales Ausdrucksmittel der mathematischen Fachkommunikation gesehen werden.

Nun lässt sich folgende These aufstellen: Wenn ein mathematischer Begriff kontextuell eineindeutig in einer Einzelsprache definiert ist, muss lediglich eine Übersetzung des Ausdrucks in die andere Einzelsprache erfolgen, ohne dass eine neuerliche Definition des Begriffs erfolgen müsste.

Dies ist bei der Übersetzung von Fachausdrücken keine Selbstverständlichkeit: Mit der Übersetzung des Terminus kann auch eine Aushandlung des dahinterstehenden Begriffs einhergehen. Man stelle sich ein mehrsprachiges Gespräch unter Diskursforschern vor: Der Begriff, der mit dem Ausdruck *Diskurs* verbunden ist, ist alles andere als eineindeutig bzw. der Begriff oder die Konzeption dessen, was wir mit *Diskurs* bezeichnen, hat bis heute aufgrund unterschiedlicher Theorien und „Schulen“ keine einheitliche exakte Realdefinition erfahren. Wenn aber das mathematische ‚Vervielfältigen‘ als Begriff einmal exakt definiert und eineindeutig bezeichnet wurde, so ist der Begriff idealiter übereinzelsprachlich und lediglich die Ausdrucksseite muss in andere Sprachen übersetzt werden (z. B. als *multiplicare* oder *malnehmen*). Diese Form des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, eine übereinzelsprachige Synonymie oder Äquivalenz, ist freilich als Postulat eine Idealvorstellung und ein Wunschbild jeder Fachsprachenübersetzung. Es bleibt fraglich, ob es in der Praxis erschöpfend erfüllt werden kann. Dennoch scheint mir eine erhöhte Wahrscheinlichkeit zu bestehen, dass mathematisch definierte Begriffe, die darüber hinaus eine konventionalisierte formalsprachliche Transkription erfahren haben (im Falle der ‚Vervielfältigung‘ etwa durch den Punkt • oder das Malzeichen x), primär ausdrucksseitig und nicht inhaltsseitig übersetzt werden müssen.

Als Konsequenz besteht in der fachsprachlichen Kommunikation die Möglichkeit, sowohl den nativen als auch den übersetzten Fachausdruck zu verwenden. Thurmair diskutiert dieses Phänomen der Fachsprachenkommunikation als „spezielle Art der Synonymie“ (Thurmair 1995:247) und bezeichnet es in Anlehnung an Harald Weinrich als *Doppelterminologie* (vgl. Weinrich 1989). Die synonymen Terminuspaare stellen für sie *Dubletten* dar: Entweder besteht ein nativer Terminus neben einem entlehnten Terminus; zwei entlehnte Termini aus zwei anderen Sprachen bestehen nebeneinander im nativen Fachwortschatz oder es sind zwei native Ausdrücke, die als fachsprachliche Dubletten existieren (vgl. Thurmair 1995:249f.). Thurmair untersucht das Auftreten von Dubletten innerhalb der vertikalen Schichtung von Fachtexten. Erkenntnisreich erscheint mir darüber hinaus eine Untersuchung in mündlicher Fachkommunikation.

Die Zuordnung von übereinzelsprachigen Dubletten ist allerdings nicht unproblematisch. Auf einige mögliche Übersetzungsschwierigkeiten für die mathematische Terminologie verweist Eisenreich 1997. Für einen russischen Terminus ergeben sich beispielsweise – je nach Disziplin – zwei unterschiedliche deutsche Übersetzungen. Die Anwendbarkeit eines französischen Terminus ist größer als seine wörtliche deutsche Übersetzung und auch mit sog. *Falschen Freunden* (Ausdrucksidentität bei unterschiedlicher Referenz) ist zu rechnen (vgl. Eisenreich 1997:1226). Immerhin zeugen diese Schwierigkeiten von einer offenbar regen mehrsprachigen Praxis und der von Skudlik erwähnten Öffnung zu anderen Sprachen. Daneben verweist Eisenreich auf eine allgemeine Entwicklung zu „international einheitlichen Bezeichnungen“ (Eisenreich 1997:1227); gemeint sind offenbar Internationalismen verschiedensprachigen Ursprungs.<sup>174</sup>

Die bisherigen Ausführungen zur mathematischen Fachkommunikation betreffen vor allem die medial schriftliche Kommunikation. Mit Angaben über die verwendeten Pu-

---

<sup>174</sup> Eisenreich gibt an dieser Stelle leider nur wenige Beispiele (*injektiv, surjektiv, bijektiv, Monomorphismus, Epimorphismus, Pullback, Pushout*). Diese machen jedoch bereits deutlich, dass mathematische Internationalismen nicht ausschließlich durch Anglizismen gestellt werden, sondern historisch bedingt mindestens auch lateinisch-griechisch.

blikationssprachen ist freilich noch keine Aussage über den mündlichen Sprachgebrauch im mathematischen Forschungsalltag getroffen.

Anhand des vorliegenden mathematischen Fachgesprächs soll im Folgenden exemplarisch veranschaulicht werden, wie Sprecher in der mündlichen Fachkommunikation mit Mehrsprachigkeit, insbesondere mit der fachlichen Lingua franca Englisch umgehen. Die Dominanz des Englischen in der mathematischen Schriftsprache setzt eine gewisse Erwartbarkeit, dass Englisch auch in der mündlichen Fachkommunikation relevant wird, insbesondere wenn auf Texte Bezug genommen und eigene Publikationen geplant werden. Dies gilt es zu überprüfen. Auch die These, dass in der mathematischen Fachkommunikation aufgrund ihrer sorgfältig ausgearbeiteten Terminologie auf besondere Weise mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird, soll im Folgenden berücksichtigt und anhand des Fallbeispiels eines mündlichen Expertengesprächs geprüft werden.

#### 7.4.1 Englische Fachausdrücke

Die vier Sprecher des vorliegenden Gesprächs arbeiten in einem mathematischen Verbundprojekt, das an sieben deutschen Forschungs- und Industriestandorten realisiert wird. Die einladende Dozentin Petra Schröder und ihr Doktorand Carlos vertreten in dem Gespräch das Teilprojekt, das an der ortsansässigen Hochschule verfolgt wird. Nach Auskunft der Sprecher ist die für das Projekt relevante rezipierte Forschungsliteratur ausschließlich englischsprachig. Innerhalb des Teilprojekts werden Arbeitspapiere auf Deutsch verfasst, diese werden aber nicht publiziert, sondern dienen der gruppeninternen Kommunikation. Offizielle Publikationen des Teilprojektes werden ausschließlich in englischer Sprache publiziert. Auch Carlos wird seine Doktorarbeit auf Englisch verfassen und sie im späteren mündlichen Prüfungsverfahren in englischer Sprache verteidigen.

Diese Voraussetzungen in der schriftsprachlichen Kommunikation machen es erwartbar, dass auch ein Großteil der mündlichen Fachkommunikation durch das Englische geprägt sein wird, etwa durch englische Fachausdrücke. Bei genauerer Betrachtung des Transkripts stellen diese allerdings den geringsten Anteil der im Gespräch verwendeten Fachausdrücke dar.

Von 193 Lexemen<sup>175</sup> im Gespräch, die als mathematische oder elektrotechnische Fachausdrücke nachweisbar sind, sind lediglich acht Lexeme eindeutig als Anglizismen zu identifizieren (*balanced truncation, basis, exactly, input, nonlinear transmission line, orthonormal, output, represent*); vier weitere stellen Initialkurzwörter von komplexen englischen Fachausdrücken dar (*De Ah Eh [DAE – Differential Algebraic Equation], Oh Deh Eh [ODE – Ordinary Differential Equation], Te Pe We El [TPWL – Trajectory Piecewise Linear], Mosfets [MOSFET – metal-oxide-semiconductor field-effect tran-*

---

<sup>175</sup> Das Ergebnis einer solchen Zählung ist abhängig von der zu zählenden Einheit (type, token, Lexem) und von der Zuschreibung eines Ausdrucks als Terminus. Die Zahl ist insofern angreifbar. Die Zahl 193 umfasst Simplicia (z. B. *Ball, Kugel*), Kurzwörter (*DAE*) sowie komplexe Wortbildungen (Komposita wie *Zustandsraum* und Mehrwortlexeme wie *balancierungsbasierte Methode*). Derivate mit formalem und semantisch gemeinsamen Stamm bzw. gemeinsamen Basismorphem wurden einfach gezählt (z. B. *addieren, Addition*). Fünf Äußerungselemente, die mutmaßlich als Fachausdrücke fundieren, konnten nicht identifiziert und eindeutig transkribiert werden. Eine andere mögliche Zählung wäre es, Komposita mit gemeinsamen Kopf zusammenzufassen und einfach zu zählen (z. B. *Jacobi-Matrix, Übertragungsmatrix* als auf ein Lexem basierend) und Mehrwortlexeme zu trennen und auf einzelne Lexeme zurückzuführen (zwei Lexeme in einem Ausdruck wie *algebraische Beziehung*). Eine Zählung kommt dann auf 133 Lexeme (plus fünf ungesicherte Einheiten). In jedem Falle wird deutlich, dass Anglizismen nur einen geringen Anteil ausmachen.

sistor]).<sup>176</sup> Die übrigen Fachausdrücke sind Latinismen (z. B. *plus, minus, konvex, approximieren, explizit, Matrix*), deutsche Simplizia bzw. Wortbildungen (*Kugel, Ball, Büschel, Gewichte, Zwangsbedingung, Eingangsraum, Mannigfaltigkeit*) sowie entsprechende Fremdwort-Fremdwort- oder Fremdwort-Nativwort-Kombinationen (*Modellreduktionsalgorithmus, nichtlineares System, Projektorkette*).<sup>177</sup>

Betrachtet man die wenigen verwendeten Anglizismen genauer, fallen einige Besonderheiten auf:

Ein Teil der Anglizismen ist nicht eigentlich durch die Sprecher verwendet, sondern in Form uneigentlichen Sprechens als Textzitat lesend durch die Dozentin Petra S. geäußert. Grundlage bildet eine englischsprachige Dissertation, die vor der Dozentin auf dem Tisch liegt und Anregungen für die Projektarbeit geben soll (Doz. Petra S.: „*can be represented exactly in orthonormal basis*“; vgl. Auszug 16, „exactly“, Kap. 2.1.1.3).

Die Kurzwörter *ODE* und *DAE* werden von allen Sprechern mit deutscher Lautung, d. h. mit Nennung der deutschen Buchstabennamen (*Oh Deh Eh; De Ah Eh*) ausgesprochen. Signifikanterweise wird im Gespräch ausschließlich das englische Kurzwort *ODE* gebraucht, obwohl eine deutsche Entsprechung (Dublette) bekannt ist, nämlich *DGL* ([gewöhnliche] *Differentialgleichung*). Das Kurzwort *MOSFET*, einmalig von Frank gebraucht, wird von ihm phonetisch-silbisch mit deutscher Lautung ausgesprochen (*Mosfets*).

Bei der ersten Verwendung des Kurzwortes *TPWL* kommt es bei der Sprecherin Doz. Svetlana W. zu einer Ausspracheunsicherheit (vgl. Auszug 11, Kap. 2.1.1.1), welche sich durch begleitende Lachpartikeln ankündigt und schließlich metasprachlich von der Sprecherin erläutert wird. Sie berichtet, das Wort immer falsch auszusprechen (*Weil ich sag immer: „Ti Pi Wi Ih“ also das=(h)e*). Offensichtlich führt der Versuch einer Aussprache des Kurzwortes mit englischen Buchstabennamen regelmäßig zu einer fehlerhaften Korrespondenz durch die Laute [vi:] (statt korrekt ['dʌblju:]) für das Graphem <w>, so dass Doz. Svetlana W. die deutsche Kurzwortaussprache (*Te Pe We El*) bevorzugt. Der metasprachliche Scherzkommentar von Doz. Svetlana W. (*das hab ich richtig ge(h)esa(h)gt*) wird von Doz. Petra S. durch Kichern und Lachpartikeln akzeptiert. Sie steigt in die Scherzsequenz ein und gibt lachend zu, ebenfalls Schwierigkeiten mit der Aussprache zu haben. Das gemeinsame Lachen auf eigene Kosten sichert gegenseitiges Vertrauen (niemand wird aufgrund von Ausspracheschwierigkeiten geneckt oder befroztelt); es legitimiert die Ausspracheunsicherheit dieses Kurzwortes sowie die alternative deutsche Aussprache.

Interessant sind die zwei nachfolgenden Verwendungen des Kurzwortes *TPWL* durch die Dozentin Petra S. Sie verwendet eine englisch-angelehnte Aussprache, begleitet diese aber auffällig mit Lachpartikeln und Lächeln in der Stimme.

---

<sup>176</sup> Ein weiteres Initialkurzwort ist möglicherweise ebenfalls auf einen englischen Fachausdruck zurückzuführen. Das Kurzwort *Er Ce El* (*RCL*), das der Sprecher Frank im Zusammenhang mit *Schwingkreis* verwendet, verweist wahrscheinlich auf *RCL circuit*, also Schaltkreise mit *resistor* (*Widerstand*), *capacitor* (*Kondensator*) und *inductor* (*Spule*). Da die Initialen in der Fachsprache der Elektrotechnik allerdings auch einen lateinischen Internationalismus darstellen könnten, ist das Kurzwort nicht eindeutig auf einen englischsprachigen Ursprung zurückzuführen.

<sup>177</sup> Buchstabennamen wie *Alpha, Epsilon, Lamda, Omega, Sigma* wurden nicht zu den Fachausdrücken gezählt, da sie Variablen repräsentieren. Sie sind aber natürlich Teil der mathematischen Fachsprache. Ebenfalls nicht gezählt wurden Zahlwörter und Eigennamen, die mit Fachausdrücken kombiniert werden (*Index-Eins-System, Jacobi-Matrix*). Bloße Eigennamen werden sehr wohl als Fachausdruck gezählt, wenn sie gleichsam einer Abkürzung für mathematische Fachbegriffe stehen (z. B. *Hessesche* für die *Hesse-Matrix*).

**Auszug (43), Gespräch G: Aussprache eines englischen Kurzwortes  
(„Ti Pi Dabbelju EI“ 1)**

[1]	[07:15.0]
Doz. Petra S. [v]	Ähm ••• unsere Aufgabe is jaa •• <u>nichtlineare</u> De Ah Ehs
[2]	mit Lächeln in der Stimme
Doz. Petra S. [v]	•• mit ((1s)) Ti Pi Dabbelju EI e=he zu reduzieren.
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm!
[3]	
Doz. Petra S. [v]	He(h)! ••• Dafür is das <u>Erste</u> was wir machen müssen,
[4]	[07:33.0]
Doz. Petra S. [v]	der erste <u>Teils</u> schritt halt, dass wir linearisiern.
Doz. Svetlana W. [v]	Jä.

**Auszug (44), Gespräch G: Aussprache eines englischen Kurzwortes  
(„Ti Pi Dabbelju EI“ 2)**

[1]	[16:32.0]
Doz. Petra S. [v]	Ja <u>gut!</u> D/ Das is jetzt das <u>Nächste</u> . •• <u>Dann</u> müssen wir
[2]	
Doz. Petra S. [v]	uns ja überlegen: •• Wo fangn wir <u>an</u> , und wo la/ wo laufen
[3]	
Doz. Petra S. [v]	wir <u>her</u> , und wie wähln wir dann in diesem •• Ti Pi
Doz. Petra S. [nv]	((holt Luft))
[4]	
Doz. Petra S. [v]	Dabbelju EI •• ähm e=he! die Punkte um <u>die</u> wir dann
[5]	[16:47.0]
Doz. Petra S. [v]	wirklich •• linearisiern.
Doz. Svetlana W. [v]	Mm!

Im Zuge dieser englisch-angelehnten Aussprache verweist Petra S. durch Lachpartikeln rückbezüglich auf die zuvor ausgehandelte gemeinsam legitimierte Unsicherheit. Diese muss ihrerseits in den Auszügen 43 und 44 nicht tatsächlich gegeben sein, vielmehr ist der Rückbezug als kommunikativ-höfliches Handeln zu sehen: Sie signalisiert durch vorausgehende Verzögerungspausen und Lachpartikeln, dass Unsicherheiten mit einer englischen Aussprache, wie ihre Kollegin Doz. Svetlana W. sie äußerte, nach wie vor legitim und akzeptiert sind – eine ‚fehlerfreie‘ englische Aussprache aber bitte ebenfalls zu akzeptieren sei.

Mit dem Gebrauch des Fachausdrucks *balanced truncation* liegt die minimale Form einer möglichen Bezugnahme auf die englische Sprache vor (vgl. Auszüge 19 und 20, Kap. 2.1.2.1). Sowohl Doz. Petra S. als auch Frank verwenden diesen Ausdruck. Belegbar in der mathematischen Fachsprache ist eine deutschsprachige Dublette *balanciertes Abschneiden*.<sup>178</sup> Interessanterweise verwendet Doz. Svetlana W. (Erstsprache Russisch) in ihrem zweitsprachigen Handeln ausschließlich den deutschen Fachausdruck. Frank benutzt einmalig ebenfalls allgemein den Ausdruck *Abschneiden*. Beide Dubletten sind den Sprechern bekannt, sie werden ‚sowohl als auch‘ verwendet und müssen nicht explizit metasprachlich eingeführt, erklärt oder übersetzt werden.

Anders verhält es sich bei dem Fachausdruck *nonlinear transmission line*. Im folgenden Auszug stellt Doz. Svetlana W. die Frage, ob die Projektgruppe von Doz. Petra S. und Carlos in ihren bisherigen Berechnungen ganz allgemein ODEs betrachtet oder etwas anderes. Carlos versucht die Frage (nach erneuter Verständnisanfrage Svetlana W.s) zu beantworten und hat dabei Schwierigkeiten in der Wortfindung eines deutschen Fachausdrucks:

**Auszug (45), Gespräch G: Hilfsappell und Selbstreparatur durch englische Dublette („*nonlinear transmission line*“)**

[1]	[30:53.0]
Doz. Petra S. [v]	geht.
Doz. Svetlana W. [v]	Äh ja. Aber dann <u>wiederum</u> also: • Oh De Eh. Betrachtet ihr
[2]	
Doz. Svetlana W. [v]	<u>ganz</u> allgemeine ((1s)) Oh De Ehs? Oder/
Carlos [v]	Nnnee, wir
[3]	
Carlos [v]	haben <u>ganz</u> hunderte Beispiel. • Und zwar diesen aahh/
[4]	
Doz. Svetlana W. [v]	Von der Schaltung? Also wiederum mit diese <u>irgendwelche</u>
[5]	
Doz. Svetlana W. [v]	Struktur? Ach so.
Carlos [v]	Ja! Jaja. Jaja. Ja ja ja ja ja. So die Struktur bei
[6]	
Carlos [v]	[Smith], das ist diese ah • nichtlineare F/ Fenn/ Bedienung?
[7]	
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm
Carlos [v]	Heißt das? Ähm <u>nee/ n=nonlinear ((1s))</u> ((1,5s))
Carlos [ger]	nichtlineare
Carlos [nv]	((schnalzt))

<sup>178</sup> Auf den französischen Einfluss der Fachausdruckkomponente *balanciert* verweise ich in Kap. 2.1.2.1.

[8]			
Carlos [v]	transmission line?	Ja	• • Mit ja
Carlos [ger]	Fernleitung		
Carlos [nv]	((holt Luft))		
Frank [v]		Jaaä! Okay. (unverst.)	
[9]			
Carlos [v]	mit • (Tschau) oder sowas? n=n da=das is unsere Beispiel.		
[10]			
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm̃		M=hm̃
Carlos [v]	k/ Andere Beispiel haben wir noch nicht gefunden,		
[11]			
	leiser		
Carlos [v]	(n) jà. ((2s)) Das is das was wir/ was wir <u>haben</u> , • • und da/		
[12]			
Doz. Svetlana W. [v]	Aber grade <u>diese</u> Arbeit. Das war doch <u>Oh</u> De Eh auch äh		
[13]			
Doz. Svetlana W. [v]	im/ im Preprint hier?		
Frank [v]	Die eine	In dem Preprint ist <u>eine</u> , diese	
[14]			
			[31:46.0]
Doz. Svetlana W. [v]	Jà.		
Frank [v]	transmission • • • line. ((2s)) Die is als <u>Oh</u> De Eh.		
Frank [ger]	Fernleitung		

Carlos versucht auf die bei dem Autor [Smith]<sup>179</sup> verwendete Struktur zu verweisen und gerät dabei ins Stocken: *So die Struktur bei [Smith], das ist diese ah • nichtlineare F/ Fenn/ Bedienung? Heißt das?* Er artikuliert den verzögert benutzten Ausdruck *F/ Fenn/ Bedienung* (möglicherweise für: *Fernbedienung*) mit fragender Intonation und fügt sogleich einen Hilfsappell an (*Heißt das?*). Er markiert damit metasprachlich eine Wortschatzlücke in seiner Zweitsprache Deutsch, genauer gesagt: in seiner Zweitfachsprache Deutsch. Carlos wechselt kurzerhand ins Englische, für ihn als spanischer Muttersprachler ebenfalls eine Zweitfachsprache, und benennt den englischen Fachausdruck, dessen deutsche Entsprechung (Dublette) er sucht. Auch dies offensichtlich mit Wortfindungsschwierigkeiten, wie die Verzögerungspausen und das Schnalzen zwischen den Fachwortkomponenten markieren (*Ähm nee/ n=nonlinear ((1s)) ((schnalzt)) ((1,5s)) ((holt Luft)) transmission line?*) Carlos' Gesprächspartner geben kein Wortangebot ab (bedienen also nicht den Hilfsappell), doch Frank gibt mit einem gedehnten, gleichbleibenden *Jaaa!* und einem fallenden *Okay* die Rückversicherung, verstanden zu haben, was Carlos meint. Carlos fügt weitere Erklärungen an, welche Beispiele seine Projektgruppe für die bisherigen Berechnungen berücksichtigt hätten. Doz. Svetlana W. zeigt sich mit der Antwort nicht zufrieden und stellt eine erneute Nachfrage zum ver-

<sup>179</sup> Der Autorenname ist anonymisiert.

wendeten Beispiel im *Preprint* (übrigens mit deutscher Lautung artikuliert). Jetzt übernimmt Frank die Beantwortung der Frage und bestätigt damit – wenn auch unvollständig – den von Carlos zuvor eingebrachten englischen Fachausdruck: *In dem Preprint ist eine, diese transmission • • • line*. Die in der Projektgruppe bekannte deutsche Dublette (*nichtlineare Fernleitung*) bleibt im Gespräch unausgesprochen; sie legt aber nahe, dass Carlos ursprünglich diese gesucht hatte und bei einer Äußerung landete, die dem Ausdruck *Fernbedienung* ähnelt.

Signifikant ist schließlich der Gebrauch der entlehnten Fachausdrücke *Inputs* und *Outputs* durch den Sprecher Frank (vgl. Auszug 20, Kap. 2.1.2.1). Er nimmt metasprachlich auf die zuvor von ihm selbst verwendeten entlehnten Fachausdrücke Bezug, indem er sie durch ihre deutschen Entsprechungen erläutert. Unmittelbar im Anschluss äußert er den expressiven Kommentar: *ich hasse das*.

Frank: [...] sagen, ich hab jetzt ein lineares System, mit eben n paar mehr Inputs, und Outputs, • • also Eingängen und Ausgängen, ich hasse das, [...] (01:27:19)

Die übersetzten Ausdrücke und der expressive Kommentar sind durch minimale Pausen (gaps) von den vorherigen bzw. nachfolgenden Gesprächshandlungen im Turn abgesetzt. Doz. Petra S. kommentiert diese Parenthese mit Höerrückmeldung und Lachpartikel. Durch die Position in der Parenthese ist anzunehmen, dass der deiktische Ausdruck *das* im Expressivum *ich hasse das* rückbezüglich (und nicht vorausweisend) ist. Das genaue Referenzobjekt bleibt jedoch unidentifiziert. Ich argumentiere dafür, dass Frank hier einen deiktischen Rückbezug auf eine seiner vorausgegangenen Sprachhandlungen, konkret die Übersetzung der Fachausdrücke, nimmt (vgl. die detaillierte Analyse in Kap. 2.1.2.1). Das Paradox, etwas „Verhasstes“ zu vollziehen, obwohl man es unterlassen könnte, kann nur als Implikatur verstanden werden, auf einen „hassenswerten“ Umstand deuten zu wollen; sei es, dass ihm speziell diese beiden Anglizismen missfallen, oder die Tatsache, dass es in der Fachkommunikation allgemein zu Entlehnungen aus dem Englischen kommt.

Betrachtet man den Zeitpunkt der metasprachlichen Kommentierung im Gesprächsverlauf, so fällt auf, dass Frank zuvor bereits zweimal den Fachausdruck *Input* im Sinne von ›mathematische Informationseingabe‹ verwendet hat:

Verwendung *Input* Frank I: [...] vielleicht äh • je nachdem wie viele Inputs man hat [...] (00:27:32)

Verwendung *Input* Frank II: [...] Was wir natürlich bei vielen Inputs und bei nem großen Wertebereich ((holt lang und betont Luft)) dann wieder auffwendig wäre, aber! ((atmet schnaufend aus)) (00:27:53)

Knapp eine Stunde später kommentiert er den Gebrauch von *Input* und *Output* metasprachlich und ersetzt sie in diesem Turn nachfolgend noch einmal mit der Formulierung *Ein- und Ausgängen* (vgl. Auszug 20). Interessanterweise hat diese Kritik keine weiterreichende Konsequenz über den Turn hinaus. Im weiteren Gesprächsverlauf nutzt Frank den Ausdruck *Input* noch zweimal im fachsprachlichen Sinn, ohne ihn in irgendeiner Weise zu kommentieren.

Verwendung *Input* Frank IV: [...] dass [Irmgards] Gruppe es äh schon wieder zu spezifisch macht, mit ihrem properen Input! [...] (01:30:34)

Verwendung *Input* Frank V: *Input reinstecken, und dann kriegst du halt ne Lösung raus.* [...] (01:45:49)

Gleichsam „parallel“ zur fachsprachlichen Verwendung gebraucht Frank den Ausdruck *Input* im Gespräch dreimal in einem Alltagssprachlichen Sinne von ›(geistigem) Beitrag‹ oder konkreter ›Projektergebnisse‹:

Verwendung *Input* Frank VI: [...] *damit ihr Input kriegt von uns.* (00:26:15)

Verwendung *Input* Frank VII: [...] *Ich meine wenn er jetzt zum Beispiel Input zu De Ah Ehs haben würde, [...]* (01:42:11)

Verwendung *Input* Frank VIII: •• *Aber* ••• (*wiesach*) *da kamma ja ma gucken* •• *ob du Input brauchst, [...]* (01:43:24)

Frank unterscheidet also offensichtlich *Input* Alltagssprachlich und fachsprachlich, negativ kritisiert wird lediglich der terminologische Gebrauch des Anglizismus bzw. von terminologischen Anglizismen allgemein. Der Alltagssprachliche Anglizismus wird kommentarlos verwendet.<sup>180</sup>

Zusammengefasst zeigt sich auf lexikalischer Ebene, dass im Gespräch nur in geringem Umfang auf die englische Sprache Bezug genommen wird, obwohl diese die dominante schriftsprachliche Lingua franca des Faches darstellt. Für einen Teil der entlehnten Fachanglizismen bestehen deutschsprachige Dubletten, englische Kurzworttermini werden teilweise mit deutschen Buchstabennamen ausgesprochen bzw. eine solche Aussprache wird im Gespräch gemeinsam legitimiert. Signifikant ist ein kritisierender metasprachlicher Kommentar des Sprechers Frank über das Entlehnungs- bzw. Übersetzungshandeln in der Fachsprache. Die Kritik betrifft aber offensichtlich ausschließlich den terminologischen Gebrauch von Anglizismen.

Als Gesamteindruck ergibt sich ein „Trotzdem“: Trotz der Dominanz des Englischen als schriftliche Wissenschaftssprache in der Mathematik und trotz dreier unterschiedlicher erstsprachiger Hintergründe der Sprecher verläuft die hochspezialisierte mündliche Fachkommunikation überwiegend auf Deutsch. Deutsch ist hier ausgeprägte Wissenschaftssprache mit hochpräzisem Fachwortschatz, der sowohl fremdsprachige Elemente (Anglizismen, Latinismen, Gräzismen, Arabismen) als auch native Elemente aufweist. Im Umkehrschluss bedeutet die umfangreiche Verwendung eines prägnanten Fachwortschatzes nicht, dass nicht auch Alltagssprachliche Ausdrücke in diesem Expertengespräch Platz fänden. Zu nennen sind metaphorische Phraseologismen wie *per Hand geguckt obs stabil is* und *mit der Hand noch nachrechnen* sowie kontextuell für das Gespräch geprägte Ausdrücke, die bestimmte geplante mathematische Verfahren bezeichnen, deren konkreten Ausführungen noch unbekannt sind (synonym: *zusammenetzen/zusammenpacken/zusammenkleben/zusammenbeppen* sowie *verbuddeln*).

#### 7.4.2 Englische Eigennamen und integrierte Alltagsanglizismen

Der Sprecher Frank kommentiert kritisch den Gebrauch von (fachsprachlichen) Anglizismen (Frank: *ich hasse das*; vgl. Kap. 7.4.1 sowie Auszug 20, Kap. 2.1.2.1). An englischen Eigennamen kommen die Sprecher indes nicht vorbei:

Der Studiengang, den Doktorand Carlos belegt hatte, trägt eine englische Bezeichnung, wie Doz. Petra S. berichtet: *der hat bei uns Ceh Es Eh st/ • gemacht. Computational Science and Engineering*. Frank verweist mit einer englischen Bezeichnung auf ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (*Mathematic and*

<sup>180</sup> Im Übrigen verbleibt der Ausdruck *Input* eine idiomatische Eigenheit des Sprechers Frank. Carlos und Doz. Svetlana W. benutzen ihn überhaupt nicht, Doz. Petra S. nur einmal, ebenfalls im Alltagssprachlichen Sinne (Doz. Petra S.: *dass wir da noch ma Input kriegen*).

*Industries*). Und schließlich trägt das numerische Softwareprogramm, das die Mathematiker des Projektes verwenden, einen englischen Namen (*Matlab*).

Da das Verbundprojekt, in dem die vier Sprecher arbeiten, durchgehend auf Englisch publiziert, werden entsprechend des schriftlichen Forschungsantrags die einzelnen Teilprojektziele im Gespräch als *Milestone* bezeichnet. Weitaus öfter wird im Gespräch eine deutsche Dublette gebraucht und Projektziele als *Meilensteine* bezeichnet. In einem Fall nimmt Frank auf den Ausdruck *Milestone* sogar unmittelbar übersetzend (und ersetzend) Bezug:

Frank: *Jaja wenn/ wenn wir so langsam anfangen, quasi • den • Milestone d/ drei, den Meilenstein drei halt • öh zu bearbeiten, [...]* (01:21:18)

Die Publikationssprache Englisch beeinflusst auch, wie über Fachliteratur gesprochen wird. Auf unterschiedliche Arbeitspapiere, die das Projekt rezipiert und produziert, wird von Petra S. und Frank mit dem Ausdruck *Paper* referiert. (Ein Vorabdruck wird hingegen mit deutsch-lateinischer Lautung *Preprint* ['preprint] genannt.)

Die Verwendung der bisher aufgeführten Anglizismen im Gespräch ist auf Eigennamen bzw. auf englische Textgrundlagen zurückzuführen. Anders verhält es sich mit Alltagsanglizismen. Frank verwendet einige englische Entlehnungen, die zumindest konzeptionell mündlich bereits im deutschen (Alltags)wortschatz integriert sind. Tatsächlich sind die Ausdrücke *shoppen* (Frank: *Der is jetzt shoppen!*), *Tool* (Frank: *Sie hat halt das • • Tool dazu [...]*), *easy* (Frank: *[...] das macht es dann aber in zweieinhalb Stunden nich ganz soo ((Is)) easy!*) und sogar das Verb *timen* (zu engl. *Timing*) bereits in einem deutschen Rechtschreibwörterbuch lexikalisiert (z. B. Duden 1 2009; Frank: *Gut getimt!*).

Im Verhältnis zum Gesamtgespräch machen diese wenigen Anglizismen nur einen geringen Anteil des verwendeten Wortschatzes aus. Die dominante Verständigungssprache ist Deutsch. Dennoch stellen die vom Sprecher Frank gebrauchten Alltagsanglizismen einen Kontrast dar zu seiner kritischen Kommentierung gegenüber einem terminologischen Gebrauch von englischen Ausdrücken. Alltagsanglizismen sind in den Redebeiträgen der anderen drei Sprecher nicht zu verzeichnen.

### **7.4.3 Deutschsprachige, sprachverschränkende und reflexive Bezugnahmen auf eine englischsprachige Textgrundlage**

Wie im bereits vorgestellten Gespräch A unter bilingualen Hispanisten (vgl. Kap. 6), so dient auch im vorliegenden Gespräch der Mathematiker ein nichtdeutscher Text den Sprechern als Diskussionsgrundlage. Anders als bei den Hispanisten ist dies jedoch kein Text, der von einem der Sprecher selbst verfasst wurde. Die Mathematiker beziehen sich auf eine englischsprachige Dissertation eines ihnen nur aus der wissenschaftlichen Rezeption bekannten Mathematikers, dessen mathematische Verfahren zur Modellreduktion im eigenen Forschungsprojekt nachvollzogen und erweitert werden sollen. Die Publikationssprache Englisch ist für alle vier Sprecher gesteuert erworbene Fremdsprache, d. h. primär eine wissenschaftssprachliche *Lingua franca*.

Im Gespräch liegen Ausgaben der Dissertation vor Doz. Petra S. und Carlos auf dem Tisch. Die Textgrundlage wird ausschließlich auf Deutsch besprochen: Während sie im Text liest, nimmt Doz. Petra S. mit gesenkter Stimme, langsam und mehrmals unterbrechend unter Zuhilfenahme deiktischer Ausdrücke (z. B. *für ihn hier*) auf den Text Bezug und referiert für die anderen Gesprächsteilnehmer die Thesen des Textes. Fragen,

die der Sprecher Frank an den Text hat, stellt er an die Dozentin, welche im Text nach Antworten auf die Fragen sucht und verbalisiert:

Frank: *Und das Lamda quer?* (01:14:28)

Doz. Petra S.: *((1s)) Das ist kleiner als Lamda, •• und Lamda is hier oben!* (01:14:30)

Doz. Petra S. tritt somit als Fürsprecherin für den englischen Text auf, verbalisiert aber nahezu alle Textbezüge auf Deutsch mit entsprechender Übersetzung der Terminologie. Lediglich in einer Sequenz nimmt Doz. Petra S. zitierend auf den englischen Text Bezug; eine mehrsprachige Praxis, wie sie auch im Gespräch der Hispanisten beobachtbar ist (vgl. Kap. 6.2.1). An dieser Stelle sei erneut der entsprechende Auszug 16 zitiert:

### Auszug (16) Gespräch G: Textzitat („*exactly*“) (vgl. Kap. 2.1.1.3)

[1]	[71:51.0] in die aufgestützte Hand sprechend, leiser werdend
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [Kommentar]	Aber das is alles was er für die Gewichte brauch. ((3,5s)) <i>((in den Text schauend:))</i>
[2]	..
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [Kommentar]	Der Rest der geht nich auf die Gewichte. Der Rest is
[3]	.. in die aufgestützte Hand
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [Kommentar]	Voraussetzung an desss an das System. (6,5)) S Eff <i>((in den Text</i>
[4]	.. sprechend
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [Kommentar]	mussss •• vernünftig sein, ((1s)) Ne Voraussetzung an die <i>schauend:))</i>
[5]	.. leise, ruhig
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [ger] Doz. Petra S. [Kommentar]	Linearisierungspunkte. ((2s)) " <u>can be represented exactly</u> können genau in Orthonormalbasis <i>((zitiert aus Text:))</i>
[6]	.. leise, ruhig
Doz. Petra S. [v] Doz. Petra S. [ger] Doz. Petra S. [Kommentar]	in orthonormal basis." ((3,5s)) Was heißt n da " <u>exactly</u> "? dargestellt werden genau

[7]

	in regulärer Gesprächslautstärke
Doz. Petra S. [v]	((4s)) Na aber wenn ich die Punkte <u>habe</u> ,
	<small>sehr leise</small>
Carlos [v]	((1s)) Das hier.

[8]

Doz. Petra S. [v]	und die ((1,5s)) lass ich einmal K/ Ku Er drüberlaufen,
-------------------	---

[9]

	[72:33.0]
Doz. Petra S. [v]	dann <u>hab</u> ich die!
Doz. Svetlana W. [v]	Mň !

Zunächst referiert Doz. Petra S. wiederum deiktisch Bezug nehmend die Aussagen des Textes: Der Autor (*er*) gehe nicht weiter auf die Gewichte ein, sondern nenne des Weiteren lediglich *Voraussetzungen [...] an das System*. Schließlich, nach einer zwei-sekündigen Pause, wechselt die Dozentin ins Englische und zitiert den Text wörtlich: „*can be represented exactly in orthonormal basis*“. Es ist die Dozentin selbst, die dem Textzitat Relevanz für das Gespräch verleiht, als sie nach einer 3,5-sekündigen Pause metasprachlich darauf Bezug nimmt: *Was heißt n da „exactly“?* Fremdsprachlich mit zitierender Sprachverschränkung hinterfragt Doz. Petra S. die Eineindeutigkeit des englischsprachigen Fachausdruck *exactly*. Mit dieser Nachfrage wird der Text erstmals nicht nur in seinen Aussagen für das Gespräch relevant, sondern auch als fremdsprachiger Text in seinem Wortlaut. Interessanterweise wird die Frage alles andere als präzise beantwortet, z. B. mit Hilfe der Verbalisierung einer Definition oder einer Übersetzung. Der Doktorand Carlos verweist deiktisch auf die Textgrundlage: *Das hier*. Die Antwort scheint Doz. Petra S. auszureichen; nachfolgend lehnt sie die Textaussage mit einem Einwand ab. Im gesamten Gesprächsverlauf verbleibt diese Sequenz allerdings die einzige, in welcher zitierend und metasprachlich reflektierend auf den englischen Wortlaut des Textes Bezug genommen wird. Die übrigen, deutschsprachigen Bezugnahmen auf den Text zeugen zwar von einer rezeptiven mehrsprachigen Praxis, machen aber primär die Aussagen (Propositionen) des Textes für das Gespräch relevant, nicht jedoch die Lingua franca Englisch.

Ansonsten wird Sprachliches im Gespräch weniger als etwas Einzelsprachliches thematisiert, denn als Fachsprachliches: Doz. Petra S. schlägt nach rund 84 Minuten vor, sich bei den *theoretischen Sachen* von der rezipierten Publikation zu lösen und die bisher im Gespräch herausgearbeiteten Aspekte noch einmal *vernünftig* aufzuschreiben. Dies soll im kontextuell definierten Sinn der Projektgruppe geschehen (*in unserer ((Is)) Sprache, in unserem Kontext*) und nicht im Sinn der rezipierten Publikation (*und nich unbedingt ((schnauft lachend)) ((gluckst)) in dieser Sprache und in dem Kontext da.*).

## Auszug (46) Gespräch G: Metasprachliche Bezugnahme auf geplante Publikation („in unserer Sprache“)

[1]	[84:06.0]
Doz. Petra S. [v]	••• Ähm ((1,5s)) Bei den • eher theo <u>retischen</u> Sachen ••
[2]	..
Doz. Petra S. [v]	hatte ich •• gedacht, dass wir noch mal gucken, •• ähmm
[3]	..
Doz. Petra S. [v]	((1s)) dass wir das noch ma vernünftig aufschreiben, eben
[4]	..
Doz. Petra S. [v]	dasss Stabilität und Passivität hier <u>erhalten</u> bleiben, und
[5]	..
Doz. Petra S. [v]	zwar in <u>unserer</u> ((1s)) Sprache, in unserem <u>Kontext</u> ,((1,5s))
[6]	..
Doz. Petra S. [v]	und nicht unbedingt
Doz. Petra S. [nv]	((schnauft lachend)) ((gluckst))
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm! M=hm! M=hm!
Frank [v]	Mm
[7]	[84:32.0]
Doz. Petra S. [v]	in <u>dieser</u> Sprache und in <u>dem</u> Kontext da.
Doz. Svetlana W. [v]	M=hm! M=hm!

Für alle Gesprächsteilnehmer ist klar, dass die offizielle Projektpublikationssprache des Projekts Englisch sein wird. Wenn Doz. Petra S. also von *unserer* ((1s)) *Sprache* im Gegensatz zu *dieser Sprache* spricht, als sie vorschlägt, die theoretischen Grundannahmen aufzuschreiben, so kann sie damit nicht auf die Einzelsprachen Deutsch und Englisch referieren. Die eigene Sprache ist vielmehr die Sprache im eigenen Kontext, das heißt theoretisch verortet im eigenen Forschungszusammenhang. Etwas *in unserer* ((1s)) *Sprache* aufzuschreiben, heißt also, etwas kontextuell mathematisch-fachsprachlich zu präzisieren.

### 7.4.4 Geringe Relevanz entgegen der Erwartbarkeit

Für die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs ist das vorliegende Fachgespräch unter Mathematikern ein interessantes Beispiel: Die Mathematik wurde als Disziplin beschrieben, die anglophon ausgerichtet ist, d. h. welche das Englische als dominante Publikationssprache ihres Faches akzeptiert hat. Entsprechend war erwartbar, dass Englisch auch in der mündlichen Fachkommunikation umfangreich relevant gemacht werden würde. Das vorliegende Beispielgespräch weist in der Tat Bezugnahmen auf die englische Sprache auf, die für das Gespräch relevant werden, etwa durch den Gebrauch fachsprachlicher Anglizismen und die Auseinandersetzung mit dem englischen Wortlaut eines rezipierten Textes. Doch es überrascht, dass Bezugnahmen auf das Englische

in diesem Gespräch quantitativ und qualitativ kaum ins Gewicht fallen. Der verwendete Fachwortschatz weist verhältnismäßig wenige Anglizismen auf und setzt sich vielmehr aus Teils nativen, teils aus multilingual entlehnten Termini zusammen. Letztere sind auf die jahrhundertelange Geschichte der Mathematik zurückzuführen, in deren Verlauf unterschiedlichste Kulturen, Nationen und damit auch Sprachen Einfluss auf ihre Terminologie und Publikationsgeschichte nahmen (vgl. dazu Skudlik 1990:14, welche von der „Öffnung zu anderen Sprachen“ spricht). Die Bedeutung eines englischen Fachausdrucks wird lediglich in einer Sequenz metasprachlich hinterfragt. Die übrigen Fachanglizismen (Kurzwörter, die mit deutschen Buchstabennamen verbalisiert werden, sowie komplexe Fachausdrücke) dienen dazu, eindeutig auf den jeweiligen mathematischen Begriff zu referieren. Kommt es dabei zu Ausspracheschwierigkeiten, muss in der Gruppe lediglich sichergestellt werden, auf welchen Ausdruck referiert wird. Der ausgedrückte mathematische Begriff muss in seiner Bedeutung nicht verhandelt werden. Teilweise wird im Gespräch synonym die deutsche Dublette zum englischen Ausdruck verwendet (*balanced truncation* – [balanciertes] *Abschneiden*), einmalig dient der englische Fachausdruck dazu, die Wortschatzlücke um die deutsche Dublette zu reparieren (*nonlinear transmission line* – *nichtlineare Fernleitung*). Für die Mathematiker ist weniger relevant, welche Einzelsprache gebraucht wird, als dass Mathematik in kontextuell präziser Fachsprache zum Ausdruck gebracht wird (Doz. Petra S.: *in unserer ((Is)) Sprache, in unserem Kontext*).

Entgegen der schriftsprachlichen Anglophonie, d. h. der Dominanz des Englischen in der mathematischen Fachkommunikation, wird das Expertengespräch unter Mathematikern dominierend auf Deutsch geführt; und zwar mit einem hochspezialisierten und präzise differenzierenden Fachwortschatz. Diese Präzision der fachsprachlichen Kommunikation ist möglicherweise mit ein Grund dafür, dass die Erstsprachen der mehrsprachigen Sprecher (Russisch bzw. Spanisch) im vorliegenden Gespräch nicht relevant gemacht werden (müssen). Wird die fachsprachliche Praxis einer Disziplin (hier: Deutsch und Englisch) von allen Sprechern ausreichend beherrscht, wird kaum Bedarf bestehen, auf eine weitere Sprache Bezug zu nehmen.

Interessant wäre zu überprüfen, wie die Sprecher selbst die Dominanz des Englischen innerhalb ihres Faches wahrnehmen, etwa durch weiterführende Interviews. Ein gewisses ambivalentes Verhältnis zum Englischen zeigt bereits das Handeln des Sprechers Frank. Einerseits impliziert seine einmalige metasprachliche Äußerung (*Ich hasse das*) durchaus Kritik an dem terminologischen Gebrauch von Anglizismen, andererseits verwendet er selbst englische Fachausdrücke und ist der einzige Sprecher, der eine Mehrzahl an Alltagsanglizismen verwendet (*easy, shoppen, Tool, Gut getimt!*).

## 7.5 Englisch als selbstverständliche Fachsprache

Lag aus dem Fach der Mathematik ein mehrsprachiges Gespräch vor, das trotz einer Dominanz des Englischen in der schriftlichen Fachkommunikation im mündlichen Expertengespräch überwiegend auf Deutsch mit dominant deutsch-lateinischer Fachterminologie geführt wurde, so liegt aus der Wirtschaftsinformatik ein Gespräch vor, welches die Erwartbarkeit, dass die schriftsprachlich relevante Bezugssprache Englisch auch die mündliche Kommunikation prägt, auch tatsächlich erfüllt.

Die interdisziplinäre Disziplin der Wirtschaftsinformatik ist eine noch sehr junge Wissenschaft, deren signifikante Anfänge in den 1970er Jahre zu sehen sind und die sich innerhalb weniger Jahrzehnte an deutschen Hochschulen in Lehre und Forschung eta-

blieren konnte (vgl. Mertens et al. 2010:7).<sup>181</sup> Sie kann als *angewandte Informatik* verstanden werden, „die sich mit dem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen beschäftigt“ (Schwarzer/Krcmar 2010:3). Als solche arbeitet sie empirisch und verknüpft betriebswirtschaftliche und informationslogistische Aufgabenstellungen.

Linguistische Arbeiten zur Kommunikation und Terminologie der Wirtschaftsinformatik liegen meines Wissens bislang nicht vor. Für die vorliegenden Zusammenhänge können lediglich Indizien berücksichtigt werden: Im Vorwort zur 7. Auflage eines einschlägigen Wirtschaftsinformatik-Lexikons beschreiben die Autoren die Begriffswelt der Wirtschaftsinformatik als teils disziplinspezifisch, teils als sich aus den Begriffswelten der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Informatik speisend (vgl. Heinrich/Heinzl/Roithmeyer 2004:VIII). In Bezug auf die Terminologie lässt dies ein sehr heterogenes Bild erwarten. Skudliks Analysen zeigten bereits 1990, dass Wirtschaftswissenschaften und Soziologie als „anglophon geneigt“ (Skudlik 1990:99) bezeichnet werden können, insofern es für die von ihr befragten deutschen Wissenschaftler durchaus zum wissenschaftlichen Alltag gehört, englischsprachig zu publizieren. Die *anglophon geprägten* Wissenschaften stellen für Skudlik keine homogene Gruppe dar, ihnen sei aber gemeinsam, „daß sie einen weiten Bereich haben, in dem die jeweilige Landessprache zum Zuge kommt, sie sich auf der anderen Seite aber im internationalen Gespräch ganz ähnlich wie die anglophonen Disziplinen verhalten“ (Skudlik 1990:215), also Englisch als ausschließliche Lingua franca verwenden.

Meine bisherige Sichtung wirtschaftsinformatischer Fachliteratur (v. a. Einführungswerke und Fachlexika) lässt den Schluss zu, dass es sich bei der Wirtschaftsinformatik ebenfalls um eine anglophon geneigte Disziplin handelt, insofern sie Schnittstellen zu Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aufweist und die Publikationen entsprechend national einzelsprachlich und international anglophon ausgerichtet sein dürfte. Ein anglophoner Einfluss auf die Terminologie dürfte darüber hinaus durch den Bezug zur Fachsprache der Informationstechnologie und Informatik zu erwarten sein (so bereits Wichter 1997:1175).

Erste Hinweise in Hinblick auf den Fachwortschatz geben Einführungswerke zur Wirtschaftsinformatik (z. B. Mertens et al. 2010, Schwarzer/Krcmar 2010, Stahlknecht/Hasenkamp 2005). Die darin verwendete Terminologie erscheint überwiegend deutsch-lateinisch (mit Fachbegriffen wie *Information, Daten, Geschäftsprozess*), als zweite Bezugssprache ist das Englische aber unübersehbar, z. B. durch englische Termini der internationalen Wirtschaft, der Computerindustrie und Informatik. In einem deutschsprachigen Wirtschaftsinformatiklexikon finden sich explizit ausgewiesen ein englischsprachiges Stichwortverzeichnis sowie eine Auflistung englischsprachiger Abkürzungen und Akronyme (vgl. Heinrich/Heinzl/Roithmayr 2004). Auch ein deutsch-englisches Wörterbuch der Wirtschaftsinformatik liegt inzwischen in der 4. Auflage vor (Heinrich/Roithmayr 2002).

In Hinblick auf die mündliche Fachkommunikation innerhalb der Wirtschaftsinformatik an einer deutschen Hochschule ist somit erwartbar, dass sie terminologisch sowohl deutsch-lateinisch als auch englisch geprägt sein dürfte. Dass im Gespräch auf die Erstsprache Türkisch der Studentin Filiz Bezug genommen wird, ist hingegen kaum

---

<sup>181</sup> Ein wissenschaftshistorischer Abriss findet sich bei Heinrich/Roithmeyer 1998 sowie bei Stahlknecht/Hasenkamp 2005. Der erste betriebswirtschaftliche Lehrstuhl mit Schwerpunkt auf elektronischer Datenverarbeitung im deutschsprachigen Raum wurde 1968 in Linz besetzt; der erste entsprechende Lehrstuhl in der BRD zwei Jahre später in Erlangen-Nürnberg. 1975/1976 wurden die ersten wirtschaftsinformatischen Studiengänge in Linz eingerichtet (vgl. Heinrich/Roithmeyer 1998:235f.).

erwartbar. Filiz kann nicht selbstverständlich voraussetzen, dass die deutschen Dozenten und Studenten umfangreiche Kenntnisse des Türkischen haben. Zwar hat der Türkischunterricht seit den 1980er Jahren zunehmend Berücksichtigung in curricularen Vorgaben des deutschen Schulsystems gefunden, doch im Vergleich zum Englischunterricht liegen diese Bemühungen noch weit zurück und Türkisch wird meist als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten.<sup>182</sup> Und auch terminologisch wird Türkisch kaum maßgeblichen Einfluss haben, da das Gespräch wirtschaftsinformatische Fragestellungen anhand eines international agierenden Betriebes in Deutschland thematisiert. Falls seitens der deutschen Gesprächspartner kein individuelles linguistisches Interesse an der türkischen Sprache besteht und Filiz Bezugnahmen auf das Türkische nicht als individuelle Strategie nutzt (beispielsweise um Wortfindungsschwierigkeiten zu überbrücken), ist kaum erwartbar, dass die Erstsprache der Studentin im Gespräch unter Wirtschaftsinformatikern eine Rolle spielt.

Im Folgenden sollen die genauen Spielarten der Bezugnahmen auf das Englische als Teil der wirtschaftsinformatischen Fachkommunikation vorgestellt werden. Einen Schwerpunkt bilden dabei die verwendeten fachterminologischen Anglizismen und ihre möglichen deutschen Dubletten. Darüber hinaus wird sich zeigen, dass Bezugnahmen auf das Englische idiomatisch auch in Form von Phraseologismen genutzt werden.

### **7.5.1 Englische Fachausdrücke, Ausspracheeinfluss und kongruente Lexikalisierung**

Die Studentin Filiz stellt drei Wochen nach Anmeldung ihrer Diplomarbeit im Kolloquium ihres Prüfers Uwe Meyer (Doz. Uwe M.) ihr Diplomprojekt vor. Durch ein Betriebspraktikum hat sie Kontakt zu einer international tätigen IT-Dienstleistungsfirma in Deutschland, welche nun in Kooperation mit dem Hochschulinstitut das Diplomthema gestellt hat. In einer knapp siebenminütigen Beamer-Präsentation stellt Filiz zunächst ihr Diplomthema vor, ehe Doz. Uwe M. die Plenumsdiskussion eröffnet. Filiz' Aufgabe sei es, Geschäftsprozesse im *Anfrage- und Auftragsmanagement* zu optimieren. Wichtige Kriterien für ihre Analyse sind *Kundenzufriedenheit* und *Ergebnisorientierung*. Filiz hält ihren Vortrag auf Deutsch und auch die anschließende Diskussion wird auf Deutsch geführt. Die verwendete Fachterminologie ist dabei allerdings deutlich durch Anglizismen geprägt.

Das Gespräch ist als mehrsprachig zu bezeichnen, insofern Sprachverschränkungen als Insertionen von Anglizismen gesprächsrelevant werden. Die Relevanzzuschreibung der Insertionen fällt unmittelbar mit dem Gebrauch der englischen Fachausdrücke zusammen: Da sie nicht weglassbare Konstituenten der Gesprächshandlungen bilden, stellt ihr Gebrauch die minimalste Form des Relevantmachens von Bezugnahmen auf eine andere Sprache dar (vgl. Kap. 2.1.2.1).

---

<sup>182</sup> Einige Beispiele ohne Vollständigkeit: Für Niedersachsen liegen Allgemeine Prüfungsanforderungen (EPA) für die Abiturprüfung im Fach Türkisch vor (vgl. Niedersächsischer Bildungsserver, [www.nibis.de](http://www.nibis.de)), für Berlin ein Rahmenlehrplan für Türkisch als 2. oder 3. Fremdsprache in der Sek. I bzw. als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin (vgl. <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>). Auch in Bremen ist Türkisch gegenwärtig als Abiturfach möglich. Verwiesen sei außerdem auf mögliche Sprachfördermaßnahmen im (bilingualen) Erstspracherwerb bzw. auf die Ausarbeitung eines „Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (BMBF 2008). Im Zuge des BMBF-Projektes ist u. a. ein Referenzrahmen Türkisch ausgearbeitet worden.

117 Lexeme im Gespräch lassen sich als Fachausdrücke identifizieren.<sup>183</sup> Davon sind 39 Lexeme – gut ein Drittel – auf einen englischen Ursprung zurückführbar. Die übrigen sind deutsch-lateinischen bzw. deutsch-romanischen Ursprungs (Lexeme wie *Dokumentation*, *Firma*, *Industrie*, *Information*, *Kapazität* etc.), wobei die Grenzen zwischen Fremd- und integriertem Lehnwort oftmals fließend sind. Außerdem sind einige verwendete Anglizismen (*Profit*, *Support*) auf Latinismen zurückzuführen. Da sie jedoch mit englisch-angelehnter Aussprache verwendet werden, rechne ich sie zu den aus dem Englischen entlehnten Fachausdrücken.

Die 39 Anglizismen setzen sich zusammen aus:

- einem englischen Kurzwort (verbalisiert mit englischen Buchstabennamen: *Ei Em Es* [*IMS* für *Information Management System*]),
- drei Simplizia (*Profit*, *Service*, *Tool*),
- sechs komplexen englischen Wortbildungen (z. B. *Automotive*, *Roadmap*, *Workflow*),
- 16 englischen Mehrwortlexemen (z. B. *Delivery Management*, *Moving Target*),
- zehn Mehrwortlexemen (Komposita) mit mindestens einer deutschen und einer englischen Konstituente (z. B. *IT-Beratungsfirma*, *Response-Zeit*, *Tool-Unterstützung*, *Workflow-Darstellung*),
- zwei kongruenten Lexikalisierungen (*controlled*, *gemonitort*),
- einem Derivat mit englischem Wortstamm und deutschen Wortbildungsmorphem (*Implementierer/Implementierung*)

Diese grobe Systematisierung zeigt, dass ein sehr flexibler und variabler Umgang mit englischen Fachausdrücken vorliegt und Anglizismen nicht nur in Form von Fremdwort-Insertionen verwendet werden. Der englische Fachwortschatzanteil durchdringt vielmehr den deutschen Anteil, sowohl quantitativ als auch qualitativ.

Einige dieser Anglizismen sind in wirtschaftsinformatischen Fachlexika bereits als deutsche Ausdrücke lexikalisiert: *Controller* und *Controlling* sind im Wirtschaftsinformatiklexikon im deutschen Stichwortverzeichnis definiert (vgl. Heinrich/Heinzl/Roithmayr 2004) und sind auch im deutsch-englischen Wörterbuch den deutschen Lemmata zugeordnet (vgl. Heinrich/Roithmayr 2002). Gleiches gilt für die Fachausdrücke *Service*, *Manager/Management*, *Workflow-(Managementsystem)*; sie sind ebenfalls als deutsche Termini verzeichnet.<sup>184</sup> Das Lexem *Monitoring* ist teils als englischer (Hein-

<sup>183</sup> Zur Problematik einer solchen Zuschreibung siehe Kap. 7.4.1. Gezählt wurden Simplizia (wie *Firma*, *Tool*), Kurzwörter (*EPK*, *IMS*), und komplexe Wortbildungen. Letztere umfassen Komposita (*Geschäftsprozessanalyse*, *Investitionsgütersegment*), Mehrwortlexeme (*Delivery Manager*, *Industry Line*) und Derivate (*Blockierung*, *Implementierung*). Zwei Derivate mit gleichem Basismorphem wurden zusammengefasst und einfach gezählt (*Implementierer/Implementierung*). Neben den 120 identifizierten Lexemen konnten vier mutmaßliche Fachausdrücke akustisch nicht identifiziert werden. Als Nachweis, dass es sich jeweils um einen Fachausdruck handelt, dienen einerseits Fachwörterbücher, Einführungswerke der Wirtschaftsinformatik sowie Internetbeiträge, andererseits kontextuelle Bestimmungen (so kann ein Lexem situativ als Fachausdruck ‚aufgeladen‘ werden, wie z. B. *Jahresendralley*).

<sup>184</sup> Diese Lexeme sind auch bereits in gegenwärtigen Rechtschreibwörterbüchern lexikalisiert (vgl. z. B. Duden 1 2009). Interessanterweise ist die Kurzwortkomponente *IT* (aus *information technology*), welche im Korpus ausschließlich in Komposita vorkommt (*IT-Dienstleister*, *IT-Beratungsfirma*, *IT-Dienstleistungsfirma*), in der 6. Auflage des Wirtschaftsinformatik-Lexikons von 1998 noch nicht in dieser Bedeutung lexikalisiert. *IT* wird darin noch als Kurzwort für *Intrusionstechnik* geführt (Heinrich/Roithmayr 1998:287). Im deutsch-englischen Wörterbuch von 2002 sowie in der 7. Auflage des Wirtschaftsinformatik-Lexikons von 2005 ist die Komponente bereits aufgenommen. In gegenwärtigen Rechtschreibwörterbüchern ist *IT* ebenfalls angekommen (vgl. Duden 1 2009).

rich/Roithmayr 2002), teils bereits als im Deutschen üblicher Terminus lexikalisiert (Heinrich/Heinzl/Roithmayr 2004; Duden 1 2009). Andere Ausdrücke sind zwar fachsprachlich nicht explizit als deutsche Termini verzeichnet, aber tendenziell bereits im alltagssprachlichen Wortschatz integriert (*Design* und *Tool*).<sup>185</sup>

Besonders auffällig zeigt sich die Durchdringung des deutschen Fachwortschatzanteils mit englischen Termini in einer Äußerung von Doz. Uwe M. Seine Bezugnahmen auf das Englische gehen hier über die Insertion von Fremdwörtern hinaus. Es kommt zu zwei Flexionsformen, die man in Anlehnung an Muysken als *kongruente Lexikalisierungen* (*congruent lexicalization*,<sup>186</sup> Muysken 2000:10) bezeichnen kann (vgl. auch die Ausführungen in Kap. 2.1.2.1): Entlehnte Wortstämme werden in das deutsche Flexionsparadigma integriert.

#### Auszug (24), Gespräch C: Integrierung von Entlehnungen in die deutsche Flexion („gemonitort oder gemessen oder controlled“) (vgl. Kap. 2.1.2.1)

[1]	[34:32.0]
Doz. Uwe M. [v]	Also wenn er irgnwie sagt, das läuft irgnwie <u>sub</u> optimal, dann
[2]	..
Doz. Uwe M. [v]	heißt das irgnwie, <u>dasses</u> hhh weißdasichh ähm • pro
[3]	..
Doz. Uwe M. [v]	Geschäftsvorfall so und so viel Prozent zu wenig <u>Profit</u> erbringt
Doz. Uwe M. [phon]	[ 'profit]
[4]	..
Doz. Uwe M. [v]	oder so. ((1s)) Also der wird ja irgnwie <u>ge</u> <u>monitort</u> oder <u>ge</u> <u>mes</u>
[5]	[34:48.0]
Doz. Uwe M. [v]	sen oder <u>controlled</u> oder was weiß ich. Né?
Doz. Uwe M. [phon]	[kɔn'trɔlt]

Die für das deutsche Flexionsparadigma nicht lexikalisierten Partizipformen *gemonitort* und *controlled* werden gereiht mit der geläufigen Partizipform *gemessen* geäußert. Wenn man davon ausgeht, dass *Monitoring* und *Controlling* zum selbstverständlichen

<sup>185</sup> Als integriert werte ich Lexeme, die in gegenwärtigen Rechtschreibwörterbüchern lexikalisiert sind (v. a. Duden 1 2009).

<sup>186</sup> *Congruent lexicalization* liegt vor, „when all or most [sentence, K.W.] nodes are shared between the two languages“ (Muysken 2000:10) Im prototypischen Falle liegt keine dominante Matrixsprache vor. Die grammatische Struktur eines Satzes wird in Teilen oder vollständig eingehalten, das Vokabular hingegen speist sich aus zwei oder mehr Sprachen (vgl. Muysken 2000:122). Die Äußerung enthält also „a largely (but not necessarily completely) shared structure, lexicalized by elements from either language“ (Muysken 2000:5). Formale Merkmale kongruenter Lexikalisierung sind vielfältig und werden von Muysken auf syntaktischer Ebene betrachtet. Sie reichen in Auswahl vom mehrfachen Switching auf Satzkonstituentenebene (*multi-constituent code-mixing*) über ein Vor-und-Zurück-Wechseln ohne erkennbare dominante Matrixsprache (*back-and-forth switches*) bis hin zu homophonen Einheiten (*homophonous diamorphs*) und morphologischen Verschränkungen (*morphologicaal Integration*) z. B. auf Wortbildungsebene.

Fachwortschatz deutscher Wirtschaftsinformatiker gehört, ist es wahrscheinlich, dass die Formen *gemonitort* und *controlled* in Anlehnung an diese Termini englischen Ursprungs gebildet wurden. Definitiv entscheiden lässt sich dies jedoch nicht: Bereits seit dem 19. Jahrhundert ist das lateinische Substantiv *Monitor* (>(Er)mahner, Erinnerer<) im deutschen Wortschatz belegt (Paul 2002:672). Denkbar ist also auch eine verbale Konversion eines bereits aus dem Lateinischen entlehnten Lexems. Das Partizip *controlled* hingegen verweist eindeutiger auf einen englischen Einfluss, erinnert es morphologisch doch eher an das englische past participle *controlled* denn an das Partizip Perfekt *kontrolliert*, welches nach dem Flexionsparadigma des im Deutschen lexikalisierten Stammes {kontrollier-} nach französisch *contrôler* (aus *le contre-rôle*) durchaus erwartbar wäre. Die Aussprache [kɔn'tRolt] ist gleichsam eine Kompromissform zwischen englischer und deutscher Lautung. In jedem Falle zeichnen sich in den Verbformen *gemonitort* und *controlled* Bezugnahmen auf andere Sprachen ab. Die Äußerung des Dozenten (*gemonitort oder gemessen oder controlled oder was weiß ich*) ist damit im wörtlichen Sinne ein Ausdruck von *Multisprech* (Erfurt 2003b).

Sprachverschränkungen kommen im Gespräch nicht nur in Form von lexikalischen Verschränkungen vor. Auch in der Aussprache sind Einflüsse des Englischen bemerkbar. In der Regel sind es Kompromisslautungen – wie im Falle von [kɔn'tRolt] – zwischen einer ‚standardsprachlich‘ deutschen und englischen Lautung. Das verwendete Kurzwort *IMS* und die Kurzwortkomponente *IT* werden von Filiz und Doz. Uwe M. mit englischen Buchstabennamen ausgesprochen. (Hier verfahren die Wirtschaftsinformatiker anders als etwa die Mathematiker in Bezug auf englische Kurzwörter der Mathematikfachsprache, vgl. Kap. 7.4.1). Auffällig ist zudem die Aussprache des Lexems *Profit* durch Doz. Uwe M. Im Deutschen ist das Lexem bereits seit dem 16. Jahrhundert bekannt, durch Handelsbeziehungen wurde es aus dem Mittelniederländischen übernommen, in das es zuvor aus dem Französischen transferiert worden war (vgl. Paul 2002:765). Es ist lautlich und morphologisch bestens ins Deutsche integriert, dennoch folgt Doz. Uwe M. eindeutig der englischen Aussprache ['prɒfit], d. h. mit Betonung der Erstsilbe statt der im Deutschen etablierten Zweitsilbenbetonung und Verwendung von ungerundeten Kurzvokalen. Doz. Uwe M. stellt das Lexem damit als englisches Fremdwort heraus und grenzt es von dem im Deutschen bekannten Lexem ab.<sup>187</sup>

Insgesamt erscheint damit das in dem vorliegenden Gespräch verwendete Fachvokabular als von Anglizismen durchsetzt. Diese werden wie selbstverständlich gebraucht und zu keinem Zeitpunkt metasprachlich kommentiert oder gar reflektiert. Neben den zwei erwähnten Ad-hoc-Verschränkungen *gemonitort* und *controlled* sind es vor allem wirtschaftliche Fachbegriffe, die aus dem Englischen übernommen werden.

Für eine ganze Reihe von Ausdrücken ließen sich deutschsprachige Dubletten denken bzw. durch zweisprachige Fachwörterbücher belegen (z. B. *Lieferung* statt *Delivery*, *Industriezweig* statt *Industry Line*, *Antwortzeit* statt *Response-Zeit*, *Arbeitsfluss* statt *Workflow*, *Tarifvertrag* statt *labor agreement*), sie werden im Gespräch jedoch nicht verwendet. Die Gründe dafür sind nicht abschließend zu klären. Es ist zum einen anzunehmen, dass Filiz der Einfachheit und Präzision halber die Bezeichnungsvorgaben der Firma verwendet, in der sie arbeitet. Unternehmensstrukturen und -positionen tragen in dem international agierenden Unternehmen englische Namen, so dass für Filiz kein Grund besteht, diese ins Deutsche zu übertragen (z. B. *Delivery Manager*, *Account Ma-*

<sup>187</sup> Interessant wäre es zu prüfen, ob dies ein übliches Muster in der deutschsprachigen Wirtschaftsinformatik ist, beispielsweise um es einerseits als Fachausdruck zu etablieren oder um andererseits mögliche negative Konnotationen auszuschließen, die an das deutsche Lexem *Profit* verknüpft sein könnten. Das Wörterbuch nach Hermann Paul verzeichnet den Gebrauch von *Profit* als „jetzt oft pejorativ gegenüber *Gewinn*“ (Paul 2002:765).

nager, *Application Service Management*).<sup>188</sup> Zum anderen ist zu überlegen, ob die verwendeten Anglizismen den deutschen Dubletten vorgezogen werden, weil sie in der Wirtschaftsinformatik entweder eineindeutiger definiert sind (Kandidaten dafür wären *Response-Zeit*, *Workflow/Workflow-Darstellung*) oder weil sie bestimmte semantische Konnotationen evozieren bzw. ausschließen sollen. Letzteres habe ich bereits als möglichen Grund für die englische Aussprache des Lexems *Profit* angeführt. Ein Beispiel für die bewusste Verwendung der englischen Dublette, um bestimmte Konnotationen oder Bedeutungserweiterungen zu evozieren, könnte der Gebrauch des Lexems *Automotive* sein. Filiz führt den Ausdruck *Line Automotive* in ihrem Vortrag ein, als sie die unterschiedlichen Industriezweige vorstellt, für die das *Sales and Service Management* nach einer Umstrukturierung zuständig ist. Er ist damit zunächst eine Bezeichnungsvorgabe der Firma. Doz. Uwe M. greift den Ausdruck im Vollzug einer Nachfrage auf und markiert ihn dabei metasprachlich als *Stichwort* (Doz. Uwe M.: *also Sie ham da jetz meintwegen irgendwie Automotive als äh Stichwort, also*). Auch im weiteren Gesprächsverlauf bleiben Filiz und der Dozent bei dem englischen Ausdruck und führen keine deutsche Dublette ein. In einem engeren Sinn kann (*Line*) *Automotive* die ‚Automobilindustrie‘ bezeichnen, möglicherweise soll der Ausdruck aber auch umfassender auf ‚moderne Fahrzeugtechnik‘ im weitesten Sinn verweisen und entsprechende Konnotationen wecken.

Im Gegensatz zu den Tendenzen, die sich im Gespräch der Mathematiker zeigten (Aussprache englischer Kurzwörter mit deutschen Buchstabennamen, kritische Reflexion zweier englischer Fachtermini, Verwendung von deutschen Dubletten zu englischen Fachausdrücken, vgl. Kap. 7.4), kommt es im vorliegenden Gespräch der Wirtschaftsinformatiker zu einem quantitativ und qualitativ anders gewichteten Gebrauch von Fachanglizismen: Der Fachwortschatz ist zu knapp einem Drittel englischsprachig geprägt. Englischsprachige Bezeichnungsvorgaben einer Firma werden der Präzision halber übernommen, einmal eingeführte englische Termini werden beibehalten und nicht mit deutschen Dubletten kontrastiert (*Delivery*, *Profit*, *Tool*, *Workflow*, ...). Auffällig variabel und variantenreich zeigt sich der Umgang mit Anglizismen in der Bildung komplexer Wortbildungen mit mindestens einer deutschen und einer englischen Konstituente (z. B. *IT-Dienstleister*, *Workflowdarstellung*, *Projektmanagement-Tool*, *Jahresendralley*) sowie in zwei ad-hoc-gebildeten kongruenten Lexikalisierungen. Bezugnahmen auf die englische Sprache machen in diesem Gespräch unter Wirtschaftsinformatikern damit einen selbstverständlichen Anteil der fachsprachlichen Kommunikation aus.

## 7.5.2 Fachsprachliche und ironische Phraseologismen

Wie in den Ausführungen über das mehrsprachige Gespräch aufgezeigt wurde, sind entlehrende Bezugnahmen auf andere Sprachen nicht auf Insertionen einzelner Lexeme begrenzt (vgl. Kap. 2.1.2.1). Auch ganze entlehnte Phrasen bzw. Phraseologismen können im Gespräch relevant gemacht werden.

Eine Besonderheit, die sich im Sprachhandeln des Wirtschaftsinformatikers Doz. Uwe M. zeigt, ist die Verwendung von Phraseologismen als Teil seiner fachsprachlichen Ar-

---

<sup>188</sup> Teilweise kommt es aber doch zu Mischformen mit deutschen Komponenten. So spricht Filiz zwar von dem Industriezweig *Line Automotive*, aber auch von dem Zweig *Line Versicherung*. Für andere Bezeichnungsvorgaben der Firma dürften sich übrigens kaum deutsche Dubletten finden bzw. diese sind bereits ins Deutsche integriert wie z. B. *Service Manager*.

gumentation. Das erste Beispiel wurde bereits näher vorgestellt (vgl. Auszug 25, Kap. 2.1.2.1); es sei an dieser Stelle nochmals erinnert:

**Auszug (25), Gespräch C: Bezug auf entlehnte Phrase („one face to the customer“)  
(vgl. Kap. 2.1.2.1)**

[1]	[09:46.0]
Filiz [v]	Da muss • <u>nicht</u> Kunde jedes Mal denken: "Ahá, • wen soll ich
[2]	
Filiz [v]	anrufen. <u>Jetzt</u> . Woher kommt dieses Pro <u>bleme</u> ? Soll Program
[3]	
Filiz [v]	mierer das lösen? Oder soll schon • jemand in dem <u>Account</u>
[4]	
Filiz [v]	manager das lösen?" <u>Kunde</u> • • <u>nur</u> • <u>weiß</u> , das • • hat
Filiz [nv]	((holt Luft))
[5]	
Filiz [v]	ein zuständige <u>Service Manager</u> , • • und äh geht einfach dahin
[6]	
Filiz [v]	und Service Manager koordiniert <u>alles</u> , was bei [Firma X] <u>läuft</u> .
[7]	
	[10:10.0]
Doz. Uwe M. [v]	((1s)) Das ist dann wie die <u>Idee</u> des äh • <u>one face to the</u>
Doz. Uwe M. [Kommentar]	für: <i>Dienstleistung aus einer</i>
[8]	
	[10:15.0]
Doz. Uwe M. [v]	<u>customer</u> , ähm • was äh • da irgendwie realisiert
Doz. Uwe M. [Kommentar]	<i>Hand</i>
Doz. Uwe M. [nv]	((holt Luft))
[9]	
Doz. Uwe M. [v]	werden soll,

Die Studentin Filiz entwirft das Szenario eines Kunden, der sich bei gewünschtem Kontakt zur IT-Firma stets an den *Service Manager* wenden kann und sich nicht länger fragen muss, welcher Ansprechpartner für seine Fragen zuständig ist. In dem darauf folgenden Turn paraphrasiert Doz. Uwe M. das von Filiz vor Augen geführte Szenario durch einen Vergleich, in welchen er eine englische Redewendung einbindet: *Das ist dann wie die Idee des äh • one face to the customer*. Der verwendete Anglizismus lässt sich in der Fachsprache der Wirtschaftssprache als Fachausdruck belegen (z. B. in Utikal 2001:117) und bezeichnet das Prinzip der ‚Dienstleistung aus einer Hand‘. Der Anglizismus ist in diesem Beispiel unabdingbar in die Sprachhandlung des Vergleichs eingefügt und damit relevant gemacht. Er bringt hier das von Filiz geschilderte Szenario in der Funktion eines Fachausdrucks pointiert „auf den Punkt“. Feinanalytisch fällt da-

bei auf, dass die Insertion des Phraseologismus durch vorausgehende und nachgestellte Verzögerungspartikeln begleitet ist. Die vorausgehenden (Verzögerungs-)Partikeln bereiten die fremdsprachige Insertion vor, das anschließende Einatmen und die nachgestellten Partikeln lassen Sprecher und Hörer Zeit und Raum, die Insertion (verstehend-kognitiv) abzuschließen. Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass der englische Phraseologismus als Terminus zwar bekannt, aber von den Gesprächsteilnehmern nicht häufig gebraucht wird. Die Partikeln kontextualisieren die Paraphrase, bereiten sie vor und nach.

Eine ähnliche Funktion kommt einer weiteren entlehnten Phrase durch Doz. Uwe M. in Auszug 46 zu. Erneut erzielt sie die Wirkung einer pointierten Paraphrase, allerdings dient sie hier vor allem dazu, einen Scherz zu bedienen, der seine Pointe gerade erst durch die deutsche Bezugnahme auf die englische Phrase erzielt.

**Auszug (47), Gespräch C: Scherz mit entlehnter Phrase („management by helicopter“)**

[1]	[27:03.0]	
		kontaminiert
Doz. Uwe M. [v]		Nachher wars dann irgnwie wasweißich so ne Art
[2]	--	
Doz. Uwe M. [v]		"Management by Helicopter".Né? Irgnwie da <u>landen</u> , <u>Staub</u>
[3]	[27:10.0]	
Doz. Uwe M. [v]		aufwirbeln und wieder ver <u>schwinden</u> , das bringt
Doz. Uwe M. [nv]		((holt Luft))
[4]	--	
Doz. Uwe M. [v]		irgendwie nix, also Sie müssen halt irgnwie

Die englische Entlehnung *Management* ist in der Wirtschaftsinformatik die etablierte Bezeichnung für die Leitung eines wirtschaftlichen Unternehmens und in dieser Bedeutung inzwischen allgemein in der deutschen Sprache lexikalisiert (vgl. Paul 2002:637). In der Wirtschaftsfachsprache können unterschiedliche betriebswirtschaftliche Führungstechniken als sog. *Management-by*-Konzepte durch Phrasen wie *management by motivation*, *management by results* usw. beschrieben werden. Als Verballhornung dieser Konzepte finden sich – vor allem in deutschsprachiger Literatur und auf deutschsprachigen Internetseiten – ironische Lehnerschöpfungen und Neologismen, die scherzhaft schlechte Führungsstile kritisieren. Der Scherz ergibt sich dabei stets erst durch die (oft deutschsprachige) Verbalisierung des Tertium Comparationis: „Management by Nilpferd – Das Wasser bis zum Hals, trotzdem ein grosses Maul“ (Wiegand 2004:292), „management by blue jeans (an jeder hoch belasteten Stelle eine Niete)“ (Dittmer 2002:10), „management by helicopter (immer gleich in die Luft gehen, viel Staub aufwirbeln und dann schnell verschwinden)“ (Dittmer 2002:10). Doz. Uwe M. benutzt hier also eine dieser bekannten Scherzphrasen, um die Studentin Filiz davor zu warnen, dass das Ergebnis ihrer Untersuchung von Geschäftsprozessen der IT-Firma unbefriedigend ausfallen könnte. Die Bezugnahme durch Paraphrasierung auf die ent-

lehnte Management-by-Phrase ist dabei obligatorisch, um eine Pointe zu erzielen und die Entlehnung als (kritisierenden) Scherz erkennbar zu machen.

Weiterführende Untersuchungen könnten der Frage nachgehen, in welchem Umfang Phraseologismen Anteil an der wirtschaftlichen, informatischen und wirtschaftsinformatischen Fachsprache haben. An dieser Stelle kann ein solcher Anteil nur vermutet werden. Fest steht, dass Doz. Uwe M. ein solches (mehrsprachiges) Sprachspiel des Wirtschaftsjargons nutzt, um seine Kritik in einem Scherz zu verpacken und entsprechend abzumildern.<sup>189</sup>

### 7.5.3 Aufgeschlossenheit für eine mehrsprachig durchsetzte Fachkommunikation

Das Kolloquiumgespräch unter Wirtschaftsinformatikern bestätigt die Erwartungen an ein Expertengespräch in einer anglophon geprägten Wissenschaftsdisziplin. Anglizismen durchdringen zu gut einem Drittel den verwendeten Fachwortschatz (*workflow*, *labor agreement*, *Response-Zeit*, *Sales Management*, *Service Management*, *Program Management*, *Delivery Management*). Der Bezug zur englischen Sprache gehört zur selbstverständlichen Fachkommunikation dazu, sowohl auf Seite der Studentin Filiz als auch auf Seite des betreuenden Professors Doz. Uwe M.<sup>190</sup>

Darüber hinaus zeigt sich in der Gesamtbetrachtung der Gesprächsbeiträge von Doz. Uwe M. eine persönlich-ideolektale Aufgeschlossenheit des Dozenten gegenüber der englischen Sprache. Er nutzt das Englische, wenn es darum geht, Kritik an Filiz Diplomprojekt anzubringen, indem er einen bekannten ironischen Phraseologismus verwendet, der sich an das Englische anlehnt (vgl. „*Management by Helicopter*“ in Auszug 47, Kap. 7.5.2). Der Vergleich spielt als Verballhornung auf bekannte *Management-by*-Konzepte der Wirtschaftsfachsprache an. Dieses Sprachspiel reicht über eine rein fachsprachliche Aufgeschlossenheit für Anglizismen hinaus. Der Eindruck einer ideolektalen Aufgeschlossenheit wird verstärkt durch zwei weitere Vergleichsziehungen des Dozenten mit Hilfe von englischen Phrasen und Mehrwortlexemen (*Das ist dann wie die Idee des äh • one face to the customer.; weils irgnwie [...] m Prinzip irgnwie so n Moving Target is irgnwie an dem Sie arbeiten. Ne?*), durch die bewusste englische Aussprache eines Lexems, das auch in der in der deutschen Sprache lexikalisiert ist und entsprechend der deutschen Lautung verbalisiert werden könnte (*Profit* ['prɒfɪt]) sowie durch die *kongruente Lexikalisierungen* zweier Verben, die an das deutsche Flexionsparadigma angepasst werden (*gemonitort oder gemessen oder controlled oder was weiß ich*) (vgl. Auszug 24, vgl. auch Kap. 2.1.2.1).

---

<sup>189</sup> Dieses Handeln ist natürlich nicht an mehrsprachige Praxis gebunden. Kritik durch Phraseologismen scherzend abzuschwächen, funktioniert auch monolingual. Der Höhepunkt der von Doz. Uwe M. angebrachten Kritik an Filiz' noch unpräzise formulierten Arbeitszielen manifestiert sich in einer Variante des deutschen Phraseologismus *schwarz sehen*. Vorbereitet durch Lachpartikeln gibt er an, dass er für das gewählte *Arbeitspensum* von Filiz *kohlrabenschwarz* sehe. Die Detailanalyse zeigt, dass sowohl Doz. Uwe M. als auch Filiz im Anschluss deutlichen Aufwand in gemeinsames Lachen investieren, um sowohl Kritik als auch Scherz wechselseitig zu akzeptieren. Filiz steigt danach auch noch explizit mit einer ironischen Äußerung in den Scherz ein, in welcher ebenfalls Kritik mitschwingt (*Jetzt bin ich mehr motivi(h)iert!*). Gemeinsames Lachen durch Doz. Uwe M., Filiz und Doz. Daniel W. schließt die Kritik-Scherz-Sequenz ab.

<sup>190</sup> Neben Filiz und Doz. Uwe M. beteiligen sich auch der Dozent Daniel W. und der Student Tobias in Form von kurzen Nachfragen an der Plenumsdiskussion. Ihre Gesprächsbeiträge sind allerdings sehr kurz, so dass wenig über ihren Umgang mit der englischen Sprache ausgesagt werden kann. Doz. Daniel W. gebraucht in seiner Nachfrage keine englischen Fachausdrücke, Tobias verwendet in einer seiner beiden Nachfragen den Ausdruck *Workflow*.

Es entsteht der Gesamteindruck einer entspannten, aufgeschlossenen mehrsprachigen Praxis, die von Dozentenseite durchaus genutzt wird, um zu resümieren und teilweise zu kritisieren. Bezugnahmen auf die englische Sprache verbleiben letztlich stets fachbezogen und dienen dem fachsprachlichen Austausch zwischen Studentin und Dozent. Weitere Gesprächsaufnahmen unter Wirtschaftsinformatikern könnten Aufschluss darüber geben, zu welchem Anteil die fachsprachliche Aufgeschlossenheit für die englische Sprache bedingt ist durch die anglophon geprägte Wissenschaftsdisziplin und zu welchem Anteil durch ideolektale Eigenschaften der Sprecher.

## 7.6 Konstruktiver Umgang mit Englisch als Lingua franca (ELF)

In den beiden Gesprächen, die in den Disziplinen Mathematik und Wirtschaftsinformatik dokumentiert wurden, zeigte sich in erster Linie ein fachrelevanter Umgang mit der englischen Sprache. Der Einfluss des Englischen erfolgte in diesen (schriftsprachlich) anglophonen bzw. anglophon geprägten Disziplinen in erster Linie über die Terminologie. Ideolektal zeigten sich darüber hinaus ganz unterschiedliche Bezugnahmen auf das Englische. (Ambivalent ist das teils kritisierende, teils unhinterfragte Handeln des Sprechers Frank in Gespräch G, aufgeschlossen erscheint das Handeln des Dozenten Uwe Meyer in Gespräch C).

Ganz andersartige Bezugnahmen auf die englische Sprache lassen sich in den Gesprächen beobachten, die am Abend eines Projektplenums im Fach Kommunikationsdesign aufgezeichnet wurden. Die Sprecher nutzen das Englische kaum auf lexikalisch-terminologischer Ebene, auch wenn sich einige Fachausdrücke auf das Englische zurückführen lassen (z. B. *Brainstorming*, *Designer*, *briefen*, *plotten*). Vielmehr wird das Englische als zweite Verständigungssprache (Lingua franca) eingeführt, um zwei ausländische Austauschstudenten (Murat aus der Türkei und Ewa aus Polen) an den Gesprächen teilhaben zu lassen. Dies geschieht im dritten der insgesamt sieben Gespräche des Abends. Das Gespräch F3 wird daher im Folgenden im Fokus stehen. Es bereitet für die Folgegespräche F4 bis F7 einen sehr flexiblen Umgang mit den zwei etablierten Verständigungssprachen Deutsch und Englisch vor. Ich werde auszugsweise auch auf diese Folgegespräche eingehen.

Die Fachbezeichnung *Kommunikationsdesign* ist eine Eigenbezeichnung der Hochschule, die auch an anderen Hochschulen gebraucht wird. Der Ausdruck wird in der Fachliteratur teilweise synonym, teilweise – wie auch im hier analysierten Gespräch – hyperonym zu dem Ausdruck *Graphikdesign* verwendet; letzteres insbesondere, um sowohl traditionelle Printgestaltungsverfahren (Buchdruck, Typographie, Illustration) als auch neue digitale Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. Multimedia- und 3D-Konzepte) zusammenzufassen. Graphikdesign ist in diesem Sinne eine von zahlreichen Komponenten des Faches Kommunikationsdesign. Die Dozentin Doris Klein (Doz. Doris K.) verwendet im Gespräch F4 außerdem die in der Hochschule übliche Kurzwortbezeichnung *Ka De (KD)*. In ihrem Projektplenum werden vor allem Projekte im Bereich Buchgestaltung und Typographie besprochen.

Der Status des Englischen als Wissenschaftssprache im Kommunikationsdesign ist meines Wissens bislang empirisch nicht erfasst.<sup>191</sup> Eigene Beobachtungen und Gespräche mit den Probanden deuten darauf hin, dass sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch publiziert wird. Die dominierende Unterrichtssprache des Faches an der besuchten

---

<sup>191</sup> Dass das Englische terminologisch eine Rolle spielt, zeigt ein erstes zweisprachiges Fachwörterbuch, das aus einer Diplomarbeit des Faches hervorgegangen ist (Wilhelm 1995). Es beschränkt sich allerdings auf die Auflistung von Dubletten und liefert keine Definitionen der Termini.

Hochschule ist Deutsch. Ausländische Studierende, die als Grundständige ein Studium absolvieren möchten, müssen Kenntnisse in der deutschen Sprache in Form von anerkannten Sprachprüfungen nachweisen. Internationale Gastdozenturen führen allerdings gelegentlich dazu, dass Lehrveranstaltungen in englischer Sprache angekündigt werden. Einen Einblick in die tatsächlich stattfindende mündliche Fachkommunikation liefert die im Folgenden untersuchte Aufnahme eines Projektplenums. In dieser Aufnahme zeigt sich ein konstruktiver und flexibler Umgang mit der englischen Sprache als (zweite) Lingua franca (ELF). Englisch wird nicht nur als „Behelfssprache“ gebraucht, etwa um die Austauschstudenten in das Gespräch einzubeziehen (Kap. 7.6.1) oder wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen den deutschen und den ausländischen Gaststudenten kommt (Kap. 7.6.2), sondern die Sprachwechsel – sowohl vom Deutschen ins Englische als auch zurück ins Deutsche – werden von der Dozentin Doris K. teilweise explizit eingefordert, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen (Kap. 7.6.4). Dem Sprachwechsel kommt in diesen Sequenzen ein didaktisches Moment zu. Die Aufnahme zeigt aber auch, dass die Verwendung einer zweiten Lingua franca kein Garant dafür ist, dass es nicht auch zu Verständnisschwierigkeiten in der alternativen Verständigungssprache kommen kann (Kap. 7.6.3).

Wenn im Folgenden von *Sprachwechsel* die Rede ist, so referiert dieser Ausdruck auf Phänomene, die in der Mehrsprachigkeitsforschung auch als *language alternation*, *code alternation*, *Kodewechsel*, *medium switching* oder *Code-Switching* beschrieben werden. Eine solche Perspektive ist stets geprägt von der Vorannahme, dass es voneinander separate Sprachen oder Kodes gibt, zwischen denen gewechselt werden kann. (Gleiches gilt im Übrigen auch für Begriffe wie *Bilingualismus* oder *Mehrsprachigkeit*.) Eine solche Perspektive ist legitim, insofern sie keine rein artifizielle der Forschung darstellt, sondern die sprachalltäglichen Kategorisierungen der beobachteten Sprecher selbst aufgreift: Wenn die Dozentin Doris Klein ihre Gesprächspartner dazu auffordert, *auf Deutsch* bzw. *in English* zu sprechen, so zeigt dies an, dass sie im Gespräch unterschiedliche Sprachen wahrnimmt und voneinander separiert (und unterstellt, dass auch ihre Gesprächspartner dies tun). Die Kategorie Sprachwechsel greift also auf Alltagserfahrungen der Sprecher zurück und kann ein hilfreicher Begriff sein, um eine Form der mehrsprachigen Praxis zu beschreiben.

Doch dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff des *Sprachwechsels* nicht nur impliziert, dass es voneinander separierbare Sprachen gibt, sondern darüber hinaus, dass das Handeln in bevorzugt einer Sprache die Norm darstellt und der Wechsel oder das Mixen von Sprachen eine Abweichung<sup>192</sup> (und keine Selbstverständlichkeit<sup>193</sup>) markiert. Dies ist in erster Linie eine Implikatur der Forschung und sollte nicht unhinterfragt auf das Analysematerial übertragen werden. Im Gegenteil ist der Umgang der zu beobachtenden

---

<sup>192</sup> Joseph Gafaranga arbeitet heraus, wie diese Implikation insbesondere unter der Vorannahme des Begriffs der *Diglossie* entsteht (vgl. Gafaranga 2009). Die Perspektive einer gesellschaftlichen Diglossie-Situation setze *language separateness* als Norm und betrachte Sprachalternation entweder als zu behebende oder funktional eingesetzte Abweichung (*repairable deviance* bzw. *functional deviance*). Auch für Auer setze der Begriff der *code alternation* (im Sinne einer Kontextualisierungsstrategie) voraus, dass das (sequenzielle) Beibehalten einer Sprache im Gespräch bevorzugt werde: „The whole notion of code alternation as a contextualization strategy therefore presupposes the existence of a preference for a language at a time.“ (Auer 1990:83). Zur Diskussion vgl. auch Lüdi 2004:346.

<sup>193</sup> Gafaranga diskutiert Code-Switching als Selbstverständlichkeit in der Konversation unter dem Begriff *medium of a bilingual conversation* bzw. *alternation itself as the medium* und sieht in ihm Ähnlichkeit zu Myers-Scottons Konzept des *code-switching itself as an unmarked choice*. Dahinter steht die Vorstellung, dass die Verständigungssprache innerhalb eines Gesprächs nicht monolingual sein muss, sondern bilingual sein kann (vgl. Gafaranga 2009:305). Es liegen zwei (und nicht nur eine) dominante Verständigungssprachen vor, von denen aus weitere Bezugnahmen auf dritte (vierte usw.) Sprachen gemacht werden können.

Sprecher mit mehreren Sprachen und Sprachwechseln erst durch die Analyse des Gesprächsmaterials herauszuarbeiten.

Die formale Feststellung eines Sprachwechsels ist nicht immer eindeutig. Zu fragen ist, welches Ausmaß die Bezugnahmen auf andere Sprachen haben müssen, um als Code-Switching oder Sprachwechsel zu gelten und nicht als etwas anderes (z. B. als Entlehnung einzelner Lexeme). Determinierend für Code-Switching ist für Peter Auer etwa, dass der Wechsel in eine andere Sprache vollzogen wird, ohne dass vorhersagbar wäre, an welcher Stelle ein erneuter Wechsel in die Ausgangssprache stattfinden wird (vgl. Auer 1990:85). Insertionen (in Auers Terminologie sogenannter *transfer*) bilden hingegen relativ abgeschlossene Einheiten wie einzelne Wörter oder Phrasen, die die einmal gewählte Ausgangssprache nicht infrage stellen. Die Grenze zwischen Sprachwechsel (*Alternation*,<sup>194</sup> Muysken 2000) und Entlehnungen (*Insertion*,<sup>195</sup> Muysken 2000) ist fließend und Grenzfälle sind entsprechend nicht auszuschließen. Für Lüdi ist die Entscheidung nicht ausschließlich formal-grammatisch zu treffen, sondern wird auch funktionale Aspekte und sequenzielle Konsequenzen zu berücksichtigen haben (vgl. Lüdi 2004:345). Auf der anderen Seite ist der Sprachwechsel von intensiven Formen der Sprachverschränkung abzugrenzen, in denen kaum oder gar nicht zwischen einer Ausgangs- und einer Bezugssprache zu unterscheiden ist. Mit Muysken lassen sich diese Formen als *kongruente Lexikalisierungen* (*congruent lexicalization*, Muysken 2000) beschreiben, die z. B. in Form von Verschränkungen auf morphologischer Ebene der Wortbildungen oder durch *back-and-forth switches* ohne erkennbare dominante Matrixsprache in Erscheinung treten können. Auch hier sind die Übergänge fließend und Grenzfälle erwartbar.

Für die Bestimmung von Sprachverschränkungen als Sprachwechsel ist darüber hinaus entscheidend, dass die Rahmung des Gesprächs berücksichtigt wird. Ich spreche nur dann von *Sprachwechsel* oder synonym von *Alternation* bzw. *Code-Switching*, wenn ein Sprecher innerhalb eines Gesprächs zwischen zwei oder mehr separierbaren Sprachen wechselt – und nicht für aufeinanderfolgende Gespräch verschiedene Sprachen wählt.<sup>196</sup> Diese Entscheidung ist alles andere als redundant oder selbstverständlich, wie ich kurz verdeutlichen möchte: Im Korpus gibt es fünf Aufnahmen von Kolloquien, in deren Verlauf mehrere voneinander separierte Gespräche identifizierbar sind. Dies ist immer dann der Fall, wenn mehreren Vortragenden Gelegenheit gegeben wird, die aktuellen Forschungsprojekte vorzustellen. Entweder handelt es sich dann um offene als *Projektplenum* angekündigte regelmäßige Termine (3 Aufnahmen im Fach Kommunikationsdesign) oder um unregelmäßige Halbtags- bzw. Tagessitzungen (1 Aufnahme im Fach Klinische Psychologie, 1 Aufnahme in einem interdisziplinären Doktorandenkolloquium). Einzelne Gesprächsteilnehmer können im Laufe solcher Kolloquien hinzukommen oder die Gesprächsrunde verlassen, insgesamt ist die Zusammensetzung der Teilnehmer aber weitestgehend konstant. Die einladenden Dozenten nehmen an allen Gesprächen dieser Kolloquien teil. Wenn in einem Kolloquium mit Beginn eines neuen Gesprächs eine andere als die vorherige Verständigungssprache initiiert wird, so werte ich dies als (neue) *Sprachwahl*, nicht als *Sprachwechsel*. Die Sprachpraxis im neu

---

<sup>194</sup> Tatsächlicher Wechsel in eine andere Sprache auf grammatischer und lexikalischer Ebene: „In the case of alternation there is a true switch from one language to the other, involving both grammar and lexicon.“ (Muysken 2000:5)

<sup>195</sup> Einfügung einzelner Elemente einer Gebersprache in eine Matrixsprache: „[...] a single constituent is inserted into a frame provided for by the matrix language.“ (Muysken 2000:4)

<sup>196</sup> Diese Bestimmung ist in der Forschungsliteratur nicht neu, wird aber oft ausgeblendet (oder im besten Falle stillschweigend impliziert), insofern Code-Switching primär auf Satz- oder Intersatzebene betrachtet wird (*intra-sentential* und *inter-sentential code-switching*).

initiierten Gespräch kann wiederum Sprachwechsel enthalten, ebenso gut kann das Gespräch überwiegend einsprachig (ohne Bezugnahmen auf eine andere Sprache) in der neu gewählten Sprache geführt werden (zwei solcher Fälle liegen mit den Gesprächen F5 und F7 vor, in denen Englisch die ausschließliche Verständigungssprache darstellt). Sprachwechsel oder Code-Switching ist daher keine gesprächsübergreifende Kategorie. Die Forschung zu Code-Switching setzt unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte soziologischer, interaktional-sequenzieller und grammatischer Art. Dass das Wechseln zwischen den Sprachen in jeder dieser Forschungshinsichten nicht willkürlich erfolgt und in der Konversation unterschiedliche, wiederkehrende Funktionen erfüllt, kann inzwischen als empirisch gesichert gelten. Ich folge insofern Lüdi, welcher argumentiert

„that code-switching is rule-governed, that there is a kind of grammar of code-switching, and that its functions are conventional.“ (Lüdi 2004:342)

In Hinblick auf die Analyse mehrsprachiger Gespräche sind vor allem funktional-sequenziell ausgerichtete Forschungserkenntnisse relevant. Wird diese Perspektive eingenommen, kann es nicht darum gehen, bestehende ausgewählte Typologien auf das mehrsprachige Gespräch anzuwenden und zu bestätigen, sondern die jeweiligen Funktionen und gesprächsrelevanten Konsequenzen sind im Einzelfall anhand des vorliegenden Datenmaterials herauszuarbeiten und mit bekannten Forschungsergebnissen in Beziehung zu setzen.<sup>197</sup>

### 7.6.1 Sprachwechsel zum Zweck des Einbezugs von Gaststudenten

Maßgeblich ist es der einladenden Dozentin Doris Klein zu verdanken, dass das Englische flexibel als Lingua franca eingesetzt wird. Sie ist es, die im Gespräch F3 initiiierend ins Englische wechselt, um, wie sie metasprachlich Auskunft gibt, die beiden ausländischen Gaststudenten Murat (aus der Türkei) und Ewa (aus Polen) in das Gespräch mit einzubeziehen (vgl. Auszug 48).

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden die bisherigen Gespräche des Abends (F1 und F2) ausschließlich auf Deutsch geführt (von gelegentlichen Entlehnungen wie *Brainstorming* oder *briefen* abgesehen). Thema der Gespräche waren Projektarbeiten von drei deutschen Studierenden. Ewa (mit Erstsprache Polnisch) war bislang die einzige anwesende Austauschstudentin und hatte sich nicht an den Gesprächen beteiligt. Gegen Ende des zweiten Gesprächs stößt die deutsche Studentin Sonja zur Gruppe, so dass das Gespräch F3 mit acht Gesprächsteilnehmern beginnt. Nach etwa sechs Minuten Gesprächszeit kommt außerdem der türkische Austauschstudent Murat (mit Erstsprache Türkisch) hinzu (in Gesprächsteilphase g). Damit nehmen an diesem dritten Gespräch, in dem die grundständige Studentin Nora (mit den Erstsprachen Bulgarisch und Türkisch) ihr Buchgestaltungsprojekt vorstellt, insgesamt drei Gesprächsteilnehmer teil, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Anders als die übrigen Kolloquiumgespräche sind die Gespräche der Kommunikationsdesigner nicht streng in Vortrag und Plenumsdiskussion organisiert. Nora leitet die Gesprächsmitte unmittelbar mit einem Bericht über eine bestimmte Papiersorte ein, die sie für ihr Buchprojekt angeschafft hat. Erst nach diesem Bericht und einigen beantworteten Rückfragen stellt Nora in knapp einer Minute ihr Projekt vor, um alle Gesprächsteilnehmer auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen. Diese Orientierung

---

<sup>197</sup> Entsprechend arbeitet Auers interaktionales Modell des code-switchings: „[...] the model proposed here is procedural, instead of just classificatory.“ (Auer 1984:94). Dies erlaubt es, prototypische Fälle und Funktionen des Code-Switching ebenso zu beschreiben wie ambivalente Einzelfälle.

lässt sich als Vortragsphase beschreiben (Gesprächsphase 2. Vortrag, Gespräch F3). Nora erklärt darin, dass sie die Texte ihres Buchprojektes in ihre eigene Sprache übersetzt habe, in ein Farbalphabet, in welchem sie *zu jede Buchstabe eine Farbe* sehe. Die Dozentin Doris Klein kommentiert ergänzend, dass Nora *Synästhetikerin* sei und sie die so entstandenen Texte lesen könne.

Die Initiierung des Englischen als zweite Lingua franca erfolgt in der sich anschließenden Plenumsdiskussion: Doz. Doris K. wirft die Frage auf, ob das Prinzip des Farbalphabets dem Betrachter des Buches erklärt werden müsse (vgl. Gesprächsteilphase i). Und nachdem Nora und Anna ihre Meinungen dazu geäußert haben, schließt Doz. Doris K. – metasprachlich angekündigt – die Folgefrage an die gesamte Gruppe an, ob die Erklärung in Form eines Vorwortes oder in Form eines Nachwortes erfolgen sollte. Nach dieser Frage unterbricht die Dozentin sich selbst und zwar in englischer Sprache: *Ähm just jus/ w=wait a minute*. Metasprachlich begründet sie den Sprachwechsel damit, dass sie die Austauschstudenten Murat und Ewa in das Gespräch einbeziehen wolle: *Ähm just jus/ w=wait a minute. Äh/ I want to integrate the the(h)e(h)e the two of you.*)

**Auszug (48), Gespräch F3: Code-Switching zwecks direkter Ansprache zweier Sprecher („I want to integrate [...] the two of you“)**

[1]	[46:24.0]		
Doz. Doris K. [v]	Ähm just jus/ w=wait a minute.	D=äh/ I want to integrate the	
Doz. Doris K. [ger]	Einen Moment.	Ich möchte euch beide einbeziehen.	
Katrin [v]	Mitte.		
Ewa [nv]		((räuspert sich))	
[2]			
		lächelnd	
Doz. Doris K. [v]	the(h)e(h)e the two of you.	Ähm •• this book is about ••• äh	
Doz. Doris K. [ger]		Dieses Buch handelt von Nora, sie schreibt	
Doz. Doris K. [nv]		((holt Luft))	
[3]			
Doz. Doris K. [v]	• [Nora], she's writing a <u>text</u> ,	she's a • <u>synesthesis</u> , so she's/ •	
Doz. Doris K. [ger]	einen Text,	sie ist eine Synästhetikerin, also überträgt sie	
Murat [v]		M=hm	
[4]			
Doz. Doris K. [v]	• ähmm •• she's <u>transferring</u> the the letters of the text into •• <u>color</u>		
Doz. Doris K. [ger]	die Buchstaben des Textes in Farbfelder,		
[5]			
Doz. Doris K. [v]	fields,	because she <u>sees</u> colors with the letters,	
Doz. Doris K. [ger]		denn sie sieht Farben zusammen mit den Buchstaben	
Doz. Doris K. [nv]		((holt Luft))	
Murat [v]	Colors. Ja.	M=hm	
Murat [ger]	Farben		

[6]	
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	and now the question is: In the book • • you want a <u>foreword</u> ? Or an
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	und nun ist die Frage: Möchten Sie im Buch ein Vorwort? Oder ein Nachwort? Und die
[7]	[46:53.0]
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	<u>afterword</u> ? And ääähm ((1s)) so <u>my</u> • question into the whole round
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	Frage in die ganze Runde war: Möchten Sie die Erklärung haben, bevor Sie das Buch
[8]	
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	was: • Would you like to see the explanation <u>before</u> you go into the
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	anschauen oder wollen Sie erst das Buch betrachten und dann die Erklärung bekommen?
[9]	
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	book, • or do you want/ <u>first</u> want to <u>see</u> the book • • • and <u>then</u>
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	
<b>Murat [v]</b>	After.
<b>Murat [ger]</b>	Danach.
[10]	[47:08.0]
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	get • the in/ the • ex planation.
<b>Doz. Doris K. [ger]</b>	
<b>Murat [v]</b>	I like to see the book first and after I/ I can
<b>Murat [ger]</b>	Ich will erst das Buch ansehen und danach kann ich die Erklärung
[11]	[47:14.0]
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	((1,5s)) <u>Sie</u> müssen das jetzt noch ma auf <u>Deutsch</u>
<b>Murat [v]</b>	(have) explanation about it.
<b>Murat [ger]</b>	darüber bekommen.
[12]	
	lächelnd
<b>Doz. Doris K. [v]</b>	sagen, Sie müssen Ihr Deutsch (ü(h)) he ha ha.
<b>Murat [v]</b>	Ja! • I kann <u>ersten</u> • kann ich <u>lesen</u> ,
[13]	[47:24.0]
<b>Murat [v]</b>	dann ääh • • ich möchte gerne • wo/ wos/ was <u>ist</u> das (über).

Der Wechsel in eine andere Verständigungssprache geschieht damit nicht ohne Markierung und mit expliziter Begründung. Diese richtet sich in direkter Ansprache an die beiden Austauschstudenten Murat und Ewa, das Code-Switching geschieht also mit der Funktion der Adressatenspezifikation (vgl. *addressee specification* Gumperz 1976:20; vgl. *addressee change* Auer 1983; vgl. *directive function* Appel/Muysken 2005:119). In englischer Sprache resümiert Doz. Doris K. nun das Prinzip des Farbalphabets und wiederholt ihre Frage, ob ein Vor- oder Nachwort gewünscht sei.<sup>198</sup>

<sup>198</sup> Das relativ ausführliche Resümee ist darüber hinaus sicher auch eine Reaktion darauf, dass Murat erst während der Plenumsdiskussion (in Gesprächsteilphase g) zur Gruppe dazugestoßen ist und somit Noras vorausgegangenen Vortrag nicht mitbekommen hat.

Dass die Dozentin die beiden Gäste auf Englisch anspricht, ist nicht ungewöhnlich. Im Nachgespräch der Gesprächsaufnahme berichtete Doz. Doris K., dass es an dieser Hochschule üblich sei, mit Austauschstudenten überwiegend Englisch zu sprechen. Auch wenn sich ihre Aussage nicht verallgemeinern lässt, so legt sie doch die Annahme nahe, dass es zumindest für Doz. Doris K. nicht unüblich ist, mit ausländischen Studierenden Englisch als Verständigungssprache zu nutzen. Interessant ist allerdings, dass sie ihre Begründung des Sprachwechsels – da sie diese nun schon explizit formuliert – nicht auch direkt an die anderen Studierenden richtet, sondern ausschließlich Murat und Ewa anspricht (vgl. *the two of you*). Dadurch setzt sie als selbstverständlich voraus, dass die deutschen Studierenden dem Wechsel ins Englische zumindest rezeptiv folgen können. Das Code-Switching ist sozusagen Ausdruck einer Präsupposition, dass Studierende an dieser deutschen Hochschule über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, um ein Gespräch auch auf Englisch verfolgen zu können. Und noch etwas fällt auf: Die Begründung des Sprachwechsels richtet sich ausschließlich an die Austauschstudenten, nicht grundsätzlich an alle Sprecher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Mit der grundständigen Studentin Nora, deren Erstsprachen Bulgarisch und Türkisch sind, wurde das Gespräch bis zu diesem Zeitpunkt auf Deutsch geführt, nicht Englisch. Englisch wird von Doz. Doris K. als Verständigungssprache mit den zeitweiligen Gaststudenten markiert, die lediglich für ein oder zwei Semester an der deutschen Hochschule studieren.

Mit der Begründung nimmt Doz. Doris K. auf den Sprachwechsel Bezug und setzt ihn damit als relevant für das Gespräch. Allerdings ist das Code-Switching zu diesem Zeitpunkt noch nicht von den übrigen Gesprächsteilnehmern explizit verbal ratifiziert worden. Dies geschieht erst mit der Antwort Murats, er wolle die Erklärung zum Farbalphabet nach der Betrachtung des Buches lesen. Er nutzt das Englische und antwortet: *After. [...] I like to see the book first and after I I can (have) ((1,5s)) explanation about it.*

Englisch ist damit als zweite Verständigungssprache etabliert, allerdings nicht unwiderruflich. Tatsächlich wechselt Doz. Doris K. erneut ins Deutsche, noch ehe Murat seinen Turn beendet hat und fordert ihn auf, seine Antwort noch einmal auf Deutsch zu wiederholen (die nähere Analyse dieser Handlung erfolgt in Kap. 7.6.4). Murat folgt der Aufforderung und auch die anderen Gesprächsteilnehmer führen das Gespräch vorerst auf Deutsch fort. Dennoch ist mit dieser Sequenz das potenzielle Wechseln in eine andere Sprache legitimiert worden. Englisch ist an dieser Stelle aber nicht „Notlösung“ oder bloße „Behelfssprache“, weil Kommunikationsschwierigkeiten markiert worden wären, sondern zunächst ein einladendes Angebot seitens der Dozentin, das Murat unmittelbar annimmt.

Gesprächsphasen übergreifende Konsequenzen dieses Angebots zeigen sich im weiteren Gesprächsverlauf. Insgesamt wird in Gespräch F3 noch viermal ins Englische und wieder zurück ins Deutsche gewechselt. Die Motivationen dafür sind unterschiedlich:

Der zweite Sprachwechsel ins Englische wird knapp drei Minuten später von Murat initiiert. Das Wechseln ist die Reaktion auf eine metasprachliche Nichtverstehensmarkierung von Nora (vgl. Auszug 15, Kap. 2.1.1.2). Murat hatte ihr zuvor auf Deutsch einen Vorschlag für die Buchgestaltung unterbreitet. Nora zeigte sich kooperativ und versuchte den Vorschlag nachzuvollziehen, indem sie ihn zu paraphrasieren versuchte. Schließlich gesteht Nora jedoch ein: *Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden.* Murat setzt noch einmal zu einer Erklärung auf Deutsch an, unterbricht sich jedoch und wechselt nach einer einsekündigen Pause ins Englische: *Zu Ende! am am aaam Ende von Buch! ((1s)) Aah. • I can • • tell in English. It's better.* Ob Nora mit ihrer Nichtverstehensmarkierung die Handlung des Vorschlags thematisiert oder das Handeln

Murats in der Fremdsprache Deutsch, kann nicht abschließend geklärt werden. Entscheidend ist, dass Murat mit dem Sprachwechsel Noras Nichtverstehen als durch sein fremdsprachiges Handeln in der Sprache Deutsch verschuldet anerkennt. Darauf verweist auch der metasprachliche Kommentar *It's better*. Ich habe dies als *unterstellte Relevanz des fremdsprachigen Handelns* herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.1.1.2). Murat unterbreitet seinen Vorschlag also lieber auf Englisch. Doz. Doris K. übernimmt den nächsten Turn, verbleibt im Englischen und paraphrasiert Murats Ausführungen, was wiederum von Murat auf Englisch mit einem wiederholten Vorschlag bestätigt wird. Der Wechsel zurück ins Deutsche erfolgt erst durch Nora, die – rezeptiv mehrsprachig handelnd – den Ausführungen ihrer Gesprächspartner folgt (erkennbar an mehreren Hörerrückmeldungen), ihren persönlichen Einwand aber auf Deutsch formuliert (*Aber das hatt ich sowieso vor irgenwie. Vielleicht alles kleine ••• Käst/ also so Lesezeichen oder sowas äh*). Die Gesprächsteilphase verläuft weitere anderthalb Minuten in lebhafter Diskussion auf Deutsch weiter, bis Ewa zum ersten Mal an diesem Abend das Wort ergreift und mit einer Nachfrage die Gesprächsteilphase k einleitet. Sie fragt Nora, ob es jedem Betrachter möglich sei, das Buch zu lesen. Metasprachlich erklärt sie bei der Turn-Übernahme, eine Frage zu haben und wechselt innerhalb dieser Erklärung vom Deutschen ins Englische:

**Auszug (49), Gespräch F3: Code-Switching zwecks Nachfrage („ich habe one question“)**

	[51:22.0]
Ewa [v]	•• a=aich habe one question. Is possible dat äää evrybody can
Ewa [ger]	eine Frage. Ist es möglich, dass jeder dies lesen kann?
	[2]
Nora [v]	Ähm •• es is/ püh
Nora [nv]	((pustet aus))
Ewa [v]	read <u>this?</u> ((1s)) Or dis is only for you.
Ewa [ger]	((1s)) Oder ist dies nur für dich.
	[3]
Nora [v]	((1s)) Es is <u>möglich</u> , ((1,5s)) wenn ich äh
Ewa [v]	No! No! Hmm I'm just/ it's
Ewa [ger]	Nein! Nein! Hmm Ich hab nur/ Ist es
	[4]
Nora [v]	((2,5s)) Hm! ((5,5s)) Eigentlich ((1s))
Ewa [v]	ääh it's •• it's important for <u>you?</u>
Ewa [ger]	ääh ist es •• ist es dir wichtig?
	[5]
	[51:54.0]
	((lacht stimmlos))
Nora [v]	hehe Ja is gute <u>Frage!</u>
Anna [v]	•• Ja vielleicht kann man mit diesem
unbekannt [nv]	((mehrere schnaufen lachend))

Ewa beginnt ihren Turn auf Deutsch, um bereits mit der Objektergänzung ins Englische zu wechseln und metasprachlich anzuzeigen, dass sie eine Frage habe. Sie folgt damit – zwei Teilgesprächsphasen und rund fünf Minuten später – letztlich ebenfalls dem Angebot der Dozentin Doris K., die englische Sprache als zweite Lingua franca für das Gespräch zu nutzen. Ewa wird sich in diesem und auch in den folgenden Gesprächen des Abends ausschließlich auf Englisch an den Diskussionen beteiligen. Code-Switching wird von Ewa nicht adressatenspezifisch eingesetzt, sondern als Wechsel in die bevorzugte Verständigungssprache. Dieses Handeln kann ein Vermeidungs- oder Kompensationshandeln sein: Forschungen zu Lernervarietäten und zum Zweitspracherwerb unterscheiden verschiedene problemorientierte Kommunikationsstrategien, die Lerner einsetzen, wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten kommt. Code-Switching oder *language switch* (Tarone 1977) mit Rückgriff auf die Erstsprache oder eine andere Sprache kann als eine solche Kommunikationsstrategie fungieren (vgl. in Auswahl Tarone 1977; Faerch/Kasper 1983; Bialystok 1990; Edmondson/House 2006). Für Faerch/Kasper ist das in dieser Funktion eingesetzte Code-Switching („from L2 to either L1 or another foreign language“ Faerch/Kasper 1983:46) eine kompensatorische Strategie bedingt durch „insufficient linguistic resources“ (ebd.:46; vgl. *Kompensationsmechanismus* Edmondson/House 2006:233). Sie ist Teil der *achievement strategies*, der aktiven Problemlösungsstrategien, die den (formalen und funktionalen) *reduction strategies* gegenübergestellt sind. Statt mit ‚reduzierten‘ sprachlichen Mitteln zu handeln oder die eigenen kommunikativen Ziele einzuschränken, stellt sich der Lerner mit den *achievement strategies* der kommunikativen Aufgabe, indem er seine gebrauchten sprachlichen Mittel ausweitet (z. B. durch das Einbringen einer weiteren Sprache). Auch ohne den sehr spezifischen Strategiebegriff zu bemühen, ist Code-Switching als Reaktion auf Wortfindungsschwierigkeiten oder allgemeine Ausdrucksschwierigkeiten nachvollziehbar. Appel/Muysken bezeichnen diese Funktion etwa als referenzielles Code-Switching (vgl. *referential function* Appel/Muysken 2005:118). Es erfolgt in der Regel ein Switch zurück in die zuerst verwendete Sprache.<sup>199</sup>

Ob hier aber tatsächlich ein solches Kompensationshandeln vorliegt, ist nicht endgültig zu entscheiden. Vorsicht ist geboten, Ewa pauschalisierend ‚unzureichende Kompetenzen‘ in der Zweitsprache Deutsch zuzuschreiben. Für eine solche Einschätzung liegen zu wenige Daten der Sprecherin vor, in denen sie Deutsch spricht. Es kann lediglich festgehalten werden, dass Englisch die von ihr bevorzugte Sprache ist und sie den auf Deutsch geführten Gesprächsphasen rezeptiv folgen kann (wie etwa ihre Nachfrage zeigt). Der Sprachwechsel bedeutet für Ewa eine individuelle Sprachwahl.

Der Auszug 49 zeugt darüber hinaus von einem beiderseitigen rezeptiv mehrsprachigen Handeln der zwei Sprecherinnen (vgl. Kap. 2.1.2.3). Auf Englisch stellt Ewa die Nachfrage, ob es möglich sei, dass jeder die Farbentexte in Noras Buch lesen könne. Auf Deutsch antwortet Nora, dass dies möglich sei. Wiederum auf Englisch markiert Ewa mit einem verneinenden Ausruf (*No! No!*), dass Nora sie missverstanden habe und stellt nach einigen Verzögerungen eine Ergänzungsfrage, ob es wichtig für Nora sei, dass man die Texte lesen könne. Nora reagiert verzögernd, mit mehrsekündigen Pausen, Gesprächs- und Lachpartikeln, ehe sie – wiederum auf Deutsch – Ewas Frage metasprachlich als *gute Frage* kommentiert. *Rezeptive Mehrsprachigkeit* basiert auf dem Verfahren, dass jeder Sprecher die von ihm bevorzugte Sprache spricht und die Sprache

---

<sup>199</sup> Solche beobachteten Funktionen bejahen die Frage danach, ob Sprachlerner code-switchen können. Die Forschung, die sich mit dem Thema Code-Switching beschäftigt, fokussiert häufig ausschließlich Zweisprachige mit ausgeprägter bilingualer Kompetenz (*fluent bilinguals*, *ausgewogene Zweisprachige*), nichtsdestotrotz ist Code-Switching auch in Lernervarietäten bzw. (gesteuerten und ungesteuerten) Sprachlernprozessen zu beobachten (vgl. Lüdi 2004:347f.)

des jeweils anderen Sprechers rezipiert, ohne dabei auf eine gemeinsame Lingua franca zurückzugreifen (zur Begrifflichkeit vgl. Kap. 2.1.2.3). Diese Form mehrsprachiger Praxis ist als Phänomen nicht neu; Bahtina und Thijs gehen davon aus, dass es bereits in mittelalterlichen Gesellschaften einen Teil der mehrsprachigen Praxis bildete und erst die politischen Entwicklungen von Nationalsprachen und -staaten des 19. Jahrhunderts diese Form des mehrsprachigen Handelns aus dem Fokus rückten (vgl. Preprint Bahtina/Thijs 2010 [forth coming]). Linguistische Fallstudien zu diesem Phänomen werden seit den 1950er Jahren betrieben, dennoch kommen Zeevaert und Thijs 2007 zu dem Schluss, dass rezeptive Mehrsprachigkeit (noch) nicht als etabliertes Forschungsfeld in der Mehrsprachigkeitsforschung angesehen werden könne (vgl. Thijs/Zeevaert 2007:1). In den letzten Jahren hat das Thema aber zunehmend Aufschwung und begriffliche Differenzierungen erfahren. So gehen jüngere Ansätze davon aus, dass rezeptive Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich auf dem Handeln in der jeweiligen Erstsprache basieren muss, die vom Gegenüber aufgrund inhärenter Ähnlichkeit oder erworbener („passiver“) Kompetenz rezipiert wird, sondern dass jede Sprache gebraucht werden kann, die dem Sprecher vertraut erscheint, sei es die Erst-, Zweit- oder Drittsprache (vgl. Preprint Bahtina/Thijs 2010 [forth coming]). Rehbein/Thijs/Verschik schlagen entsprechend den alternativen Begriff *Lingua receptiva* vor, der das gegenseitig rezeptive Verstehen von mehreren differenten Sprachen oder Varietäten betont, und damit als ein „mode of multilingual communication“ (Preprint Rehbein/Thijs/Verschik 2010 [forth coming]:2) den Begriff der *Lingua franca* ergänzt, welcher eine Praxis bezeichnet, die grundsätzlich nur auf „one linguistic repertoire as communicative tool“ (ebd.:14) zurückgreift. Beide Konzepte erfordern produktives Handeln durch Sprecher und Hörer, doch ist der sukzessive Vollzug je unterschiedlich gewichtet und liegt im Falle der Lingua franca vornehmlich auf der Sprecheraktivität, im Falle der Lingua receptiva vornehmlich auf der Höreraktivität (vgl. ebd.:14). Das Handeln in Auszug 49 demonstriert, dass Englisch in der mündlichen Kommunikation an einer deutschen Hochschule nicht ausschließlich als Lingua franca (ELF) gebraucht wird, sondern der Gebrauch des Englischen auch Teil einer lingua-receptiva-Sukzession sein kann. Und es zeigt auch, dass rezeptive Mehrsprachigkeit in der Tat nicht auf die Verwendung und das gegenseitige Verstehen von Erstsprachen beschränkt ist: Nora, deren Erstsprachen Bulgarisch und Türkisch sind, spricht Deutsch als Zweitsprache, Ewa, deren Erstsprache Polnisch ist, verwendet Englisch als Zweitsprache. Beide Studentinnen müssen damit Kompetenzen in zwei verschiedenen Zweitsprachen aktivieren, um einander zu verstehen.

Nach diesem Auszug bringt sich Anna in deutscher Sprache in die Diskussion ein und das Gespräch verläuft wiederum auf Deutsch weiter. Der vierte Sprachwechsel wird circa eine Minute später durch eine Rückfrage der Dozentin an Ewa initiiert, wie deren Nachfrage zu verstehen gewesen sei (Doz. Doris K.: *And was your question that ähm the ((Is)) for the explanation in general?*). Ewa reagiert, indem sie ihre vorherige Nachfrage auf Englisch reformuliert. Auf propositionaler Ebene zeigt sich in der Reformulierung, dass Ewa einen grundlegenden Aspekt der bisherigen Diskussion missverstanden hat, denn sie fragt Nora, ob diese das Prinzip des Farbcodes erklären werde (Ewa: *Are you explain? You you will explain? Ääh • • this? Or/*), obwohl dies durch die bisherige Diskussion außer Frage steht und bereits in Gesprächsteilphase i akzeptiert wurde. Vielmehr wurde in den vergangenen sechs Minuten vor allem über das Wie der Erklärung diskutiert, nicht mehr über das bloße Ob. Doz. Doris K. reagiert, indem sie erneut auf Englisch das Prinzip des Farbcodes paraphrasiert (die erste Paraphrase erfolgte in Gesprächsteilphase i). Mit dieser Korrektur markiert sie implizit die Proposition in Ewas Frage als Missverständnis. Erst mit diesem Zug wird für die Miss-

versteherin Ewa ihr Missverstehen manifest.<sup>200</sup> Eine anschließende längere Sequenz, in der Doz. Doris K. versucht, in eine designtheoretische Diskussion mit Ewa einzusteigen, misslingt aufgrund eines weiteren Missverständnisses und institutioneller Rollenassymmetrien. Die detaillierte Analyse dieser Missverständnisse erfolgt in Kapitel 7.6.3. (vgl. Auszug 52). Doz. Doris K. wechselt schließlich wieder zurück ins Deutsche, als sie resümierend begründet, warum sie eine Erklärung des Farbcodes für wichtig hält (Doz. Doris K.: *And that's why I think it needs the explanation • and to tell: •• äh I was a synthes/ s/ (also) ich war Synthetikerin/ Synästheti(h)ikeri(h)in! e=hem ja!*).

Der fünfte und letzte Sprachwechsel ins Englische erfolgt in der sich anschließenden Gesprächsteilphase k, die durch Murat initiiert wird. Er fragt Nora auf Deutsch, ob sie *Saligraphie* gemacht habe und meint damit das Scherenschnittverfahren *Psaligraphie*. Ein solches Verfahren ist sehr aufwendig, weswegen die Vorstellung Nora und Doz. Doris K. wohl zum Lachen reizt. Nora stellt scherzend richtig, sie sei *die Spezialistin für Plotten* geworden. Es schließt sich eine überwiegend auf Deutsch verlaufende Worterklärungssequenz für den Ausdruck *Plotten* an, die in Kapitel 7.6.2. näher analysiert wird (vgl. Auszug 51). Im Zuge dieser Sequenz greift Doz. Doris K. auf Englisch ein, um klarzustellen, dass das auf dem Tisch liegende bemalte Papier nicht die geplottete Umdruckfolie sei, sondern das Ergebnis eines weiteren Arbeitsschrittes (*the negative*) (vgl. den folgenden Auszug 50). Nora bestätigt dies, indem sie auf Deutsch nachformuliert (*das Negativ*). Die Sprachwechsel ins Englische und zurück ins Deutsche gehen hier mit den Sprecherwechseln einher und demonstrieren erneut rezeptiv mehrsprachiges Handeln. Durch die Sprachwahl Englisch bezieht sich die Dozentin ein weiteres Mal auf das Integrationsmotiv und adressiert erneut die ausländischen Gaststudenten.

**Auszug (50), Gespräch F3: Code-Switching zwecks Klarstellung („this is different“)**

[1]	[55:12.0]
Nora [v]	Ja
Doz. Doris K. [v]	Das is/ No! This is not/ This is not the plotted transfer foil! This is
Doz. Doris K. [ger]	Nein! Dies ist nicht/ Dies ist nicht die geplottete Umdruckfolie! Dies ist
unbekannt [nv]	<i>Sachen werden geräumt</i>
[2]	
Nora [v]	Das is/ Ja <u>das</u> is das Negativ. Also die Folie/
Doz. Doris K. [v]	<u>different</u> . This is the <u>negative</u> !
Doz. Doris K. [ger]	was anderes. Dies ist das Negativ!
unbekannt [nv]	<i>Papierrascheln</i>
[3]	
Nora [v]	• Also die Buchstaben waren so. Ich hab die Folie abgezogen,
[4]	
Nora [v]	hier geklebt, und mit <u>Weiß</u> •• bemalt und dann hab ich
Murat [v]	M=hm M=hm

<sup>200</sup> Volker Hinnenkamp fast zusammen: „Für den Mißversteher wird das Mißverständnis erst mit der Fremdkorrektur manifest.“ (Hinnenkamp 1998:206)

[5]

	[55:27.0]
Nora [v]	das abgezogen.
Murat [v]	Jaa! Okay!

Der übrige Gesprächsverlauf erfolgt ausschließlich auf Deutsch. Doz. Doris K. lenkt das Gespräch auf ein Hochschulseminar zum Thema Paratexte, zu dem Noras Buchprojekt passe (Gesprächsteilphase m) und Nora leitet schließlich die Gesprächsbeendigung ein, indem sie erklärt, alles besprochen zu haben (Nora: *Also das wärs auch.*).

Insgesamt ergeben sich damit Sprachwechsel mit ganz unterschiedlichen Funktionen bzw. Motivationen:

- Code-Switching zum Zweck der Adressatenspezifikation (Auszug 48)
- Code-Switching zur Verständnissicherung aufgrund *unterstellter Relevanz des fremdsprachigen Handelns* (Auszug 15, Kap. 2.1.1.2)
- Code-Switching als persönliche Sprachwahl (Auszug 49)
- Code-Switching zum Zweck der Rückfrage in Folge der persönlichen Sprachwahl der Gesprächspartnerin (Auszug X, Kapitel 7.6.3.)
- Code-Switching zum Zweck der Klarstellung (mit impliziter Adressatenspezifikation) (Auszug 50, Kap. 7.6.2).

Die im Gespräch F3 etablierte Praxis des Sprachwechsel bereitet den Weg für unterschiedliche und flexible Bezugnahmen auf das Englische in den Folgegesprächen F4 bis F7: Wenn es nicht die Dozentin ist, die explizit einen Sprachwechsel einfordert (vgl. 7.6.2), so bleibt es den Vortragenden selbst überlassen, in welcher Sprache sie ihre Projekte vorstellen. Die gewählte Sprache dominiert dann auch die jeweilige Plenumsdiskussion. In Gespräch F4 lässt Katrin sich auf einen flexiblen Umgang mit beiden Sprachen ein, zuletzt scherzt sie sogar mit ihrer Dozentin auf Englisch. Ewa (Gespräch F5) und Murat (Gespräch F7) bevorzugen das Englische, so dass ihre Projekte überwiegend auf Englisch diskutiert werden. Sonja (Gespräch F6) stellt ihr Projekt wiederum auf Deutsch vor und entsprechend wird überwiegend Deutsch gesprochen. Ausnahmen bilden zwei Sequenzen, in denen es um Themen geht, die von allgemeinem Belang sind und speziell auch die Austauschstudenten Murat und Ewa interessieren könnten. Die Dozentin Doris K. wechselt hierin ins Englische, um Informationen zum bevorstehenden „Tag der offenen Tür“ zu geben beziehungsweise ein deutsches Fachbuch vorzustellen.<sup>201</sup>

Zu bedenken ist in allen Sprachwechsel-Fällen, dass hier keine mehrsprachigen Sprecher handeln, die die relevanten Sprachen Deutsch und Englisch über einen bilingualen Erstspracherwerb erworben haben. Deutsch stellt für drei der neun Sprecher eine Zweitsprache dar und Englisch ist für alle Sprecher gesteuert erworbene Lingua franca, auf die sie in der mündlichen Hochschulkommunikation zurückgreifen können. Ob Englisch dabei den Status einer Lernervarietät hat oder nicht, wird von den Sprechern im Gespräch nicht relevant gemacht. Englisch wird als Lingua franca vorgeschlagen und akzeptiert, unabhängig von individuellen Kompetenzen. Die Analysen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass die Sprachwechsel mehrheitlich über lernersprachliches *trans-*

---

<sup>201</sup> Genau genommen schreibt der Sprachwechsel den jeweiligen Informationen („Tag der offenen Tür“ bzw. Fachbuch) eine Relevanz für die Austauschstudenten zu. Es ist ein erneutes Handeln der Adressatenspezifikation durch Sprachwechsel und signalisiert den Austauschstudenten, dass die Informationen für sie wichtig sein könnten.

*linguistic wording* (Lüdi 2004) hinaus gehen: Gewechselt wird nicht ausschließlich aufgrund von Wortfindungsschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch, sondern ist Adressatenspezifikation, persönliche Sprachwahl und Reaktion auf diese und dient spezifischen Handlungen innerhalb der Diskussionen (Rückfrage, Klarstellung). Vorkommende Missverständnisse in der einen oder anderen Lingua franca werden entsprechend bearbeitet (vgl. Kap. 7.6.2).<sup>202</sup>

Abschließend ist zu verzeichnen, dass der Sprachwechsel ins Englische von Doz. Doris K. im Verlauf des Abends darüber hinaus makrostrukturell genutzt wird, um neue Gespräche zu eröffnen. Mit den Fragen *So. Who is next?* (F4) und *Who's next?* (F5) überlässt sie es der Gruppe, selbst den nächsten Vortragenden zu bestimmen. Der Wechsel ins Englische ist erneut eine Adressatenspezifikation an Murat und Ewa, die die beiden einlädt, sich ebenfalls um das Rederecht zu bemühen (vgl. Auszug 29, Kapitel 2.1.2.3). An die deutschen Studentinnen gerichtet setzt der Sprachwechsel erneut eine rezeptiv mehrsprachige Kompetenz voraus. Der Sprachwechsel stellt allerdings keine verpflichtende Sprachwahl für den Folgeredner dar. In Gespräch F3 sind sowohl Deutsch als auch Englisch als mögliche Verständigungssprachen etabliert worden. Entsprechend kann Katrin, die in Gespräch F4 als Erste auf die Rederechtübergabe reagiert, in deutscher Sprache auf die englische Frage antworten. Auch Sonja ergreift in Gespräch F5 auf Deutsch das Wort, als Doz. Doris K. mit dem Sprachwechsel ins Englische in das nächste Gespräch überleitet.

## 7.6.2 Mehrsprachige Bearbeitung von Verstehensschwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln

Die Teilnahme am Gespräch in deutscher Sprache stellt für Nora, Murat und Ewa fremdsprachiges Handeln dar. Kommt es dabei zu Verstehensschwierigkeiten, wird einerseits versucht, diese auf Deutsch zu lösen, andererseits werden Bezugnahmen aufs Englische eingesetzt, um gemeinsam in der Gruppe Verständigung zu erreichen. Dabei sind im Gespräch F3 zwei Szenarien zu beobachten. Erstens: Es ist ein anderer Gesprächspartner, der das eigene fremdsprachige Handeln in der Zweitsprache Deutsch nicht versteht. Zweitens: Es ist der fremdsprachig Handelnde selbst, der Verstehensschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch hat.

Der erste Fall lässt sich beobachten, als Murat Nora einen Vorschlag unterbreitet, wie diese den Erklärungstext in ihrem Buchprojekt gestalten soll. Nora gibt sich zunächst Mühe, Murats Ausführungen zu verstehen und paraphrasiert diese, gesteht dann aber doch ein Nichtverstehen: *Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden*. Wie bereits herausgearbeitet wurde, bleibt die Frage offen, ob Nora mit dieser Äußerung ein propositionales oder ein sprachliches Nichtverstehen markiert (vgl. Auszug 15, Kapitel 2.1.1.2). Entscheidend ist allein Murats Reaktion. Er wechselt ins Englische und begründet diesen Wechsel gleich selbst: *Aah. • I can •• tell in English. It's better*. Der

---

<sup>202</sup> Signifikant ist im Übrigen, dass Murat und Nora nicht das Türkische als Verständigungssprache nutzen, obwohl beide unabhängig voneinander angegeben haben, dass Türkisch ihre Erstsprache sei. Unklar ist zum einen, ob beide von der geteilten Sprache wissen. Zum anderen hätte das Türkische deutlich anders als das Englische eingeführt werden müssen. Die Studenten können nicht davon ausgehen, dass alle Gesprächsteilnehmer ausreichend Kenntnisse im Türkischen haben, um einen Fachgespräch folgen zu können. Sprachwechsel ins Türkische hätten vielleicht Missverständnisse bzw. Nichtverstehen unter Murat und Nora lösen können (z. B. in Auszug 15), sie hätten aber zugleich einen Ausschluss der anderen Gesprächsteilnehmer riskiert bzw. ein Parallelgespräch initiiert, das das Hauptgespräch hätte stören können.

Sprachwechsel und die metasprachliche Aussage, es sei besser (*It's better*), den Vorschlag auf Englisch zu machen (*tell in English*), markieren, dass Murat das Nichtverstehen Noras als durch sein Handeln in der Fremdsprache Deutsch verschuldet ansieht. Der Bezug aufs Englische macht einerseits sein fremdsprachiges Handeln für das Gespräch relevant, zugleich ist es der Versuch (die Reparatur), das Nichtverstehen aufzulösen.

Das zweite Szenario, in dem die Verstehensschwierigkeit auf Seiten des fremdsprachig Handelnden liegt, zeigt sich im nachfolgenden Auszug (Auszug 51). Hier geht es um mehrsprachiges Klarstellungs- und Wortfindungshandeln bei Verstehensschwierigkeiten. Eine kurze Sequenz aus Auszug 51 wurde bereits angesprochen (vgl. Auszug 50, Kap. 7.6.1). Um aufzuzeigen, wie vielfältig und komplex auf (unterstelltes) Nichtverstehen seitens der Gruppe reagiert wird und dass so genau wie möglich zwischen propositional-fachlichem und sprachlichem Nichtverstehen unterschieden werden sollte, soll nun ein etwas längerer Auszug vorgestellt werden.

### Auszug (51), Gespräch F3: mehrsprachiges Handeln bei Verstehensschwierigkeiten („ausplotten“)

[1]	[54:53.0]
Nora [v]	Nee(h)! Ha ha!
Doz. Doris K. [nv]	((schneift))
Murat [v]	••• Hast du Sad/ Saligraphie gemacht? Oder?
[2]	
Nora [v]	he(hehe) hehhh
Doz. Doris K. [v]	E=he he he ha ha ha ha ha! Ha ha ha! Ha ha ha! e=hi!
Murat [v]	Das is <u>so</u> intressant! Ich/ Jà!
[3]	
Nora [v]	Ich bin glaub ich die Spezialistin für <u>Plotten!</u> he he
Doz. Doris K. [v]	Hi hi! He he ha!
Katrin [v]	e=he he!
Murat [v]	Das is <u>sehr</u> gut!
unbekannt [nv]	((mehrere
[4]	
Nora [v]	gewo(h)or(h)n Äh bei [Frank Braun]
Doz. Doris K. [v]	
Katrin [v]	
Murat [v]	Wie hast du (de getr/) (geplottet).
unbekannt [nv]	lachen)) Klickgeräusche
[5]	
Nora [v]	kann man <u>ausplotten</u> ? Weißt du, was " <u>ausplotten</u> " is? Alsoo auf
Murat [v]	M=hm Nein.
[6]	
Nora [v]	Folien ••• die Buchstaben <u>ausschneiden</u> oder <u>Formn ausschneiden</u> .

[7]

Nora [v]	Ja.
Anna [v]	n Gelenk
Murat [v]	Wie wie kannst du eista/ austein. Das/
Maike [v]	Die Maschine (fährt) (unv.)

[8]

Nora [v]	(Ganz normal.) Also <u>so</u> was! Ja es
Anna [v]	is das doch (unv.)
Murat [v]	Ah! Is eine Maschin (Drucker)Maschin?
Julia [v]	Nee is wie so

[9]

Nora [v]	gibt eine Masch/
Doz. Doris K. [v]	Ja.
Anna [v]	Ach so. (M=hm) (Wie teuer is das
Murat [v]	Ah! Okay! Aber das • das is sehr
Julia [v]	n Messer (n ganz) kleines.
unbekannt [nv]	<i>Papierbögen rascheln</i>

[10]

	[55:12.0]
Nora [v]	e=he Ja
Doz. Doris K. [v]	No! This is not/ This is not
Doz. Doris K. [ger]	Nein! Dies ist nicht/ Dies ist nicht die
Katrin [v]	M=hm e=hm
Katrin [nv]	((lacht nasal))
Anna [v]	eigentlich?)
Murat [v]	gut!
unbekannt [nv]	

[11]

Nora [v]	Das is/ Das is/
Doz. Doris K. [v]	the plotted transfer <u>foil!</u> This is <u>different.</u> This is the <u>negative!</u>
Doz. Doris K. [ger]	geplottete Umdruckfolie! Dies ist was anderes. Dies ist das Negativ!
unbekannt [nv]	<i>Sachen werden geräumt</i> <i>Papierrascheln</i>

[12]

Nora [v]	Ja <u>das</u> is das Negativ. Also die Folie/ • Also die Buchstaben waren
----------	---

[13]

Nora [v]	so. Ich hab die Folie abgezogen, hier geklebt, und mit <u>Weiß</u>
Murat [v]	M=hm

[14]

	[55:27.0]
Nora [v]	•• bemalt und dann hab ich das abgezogen.
Murat [v]	M=hm Jaa! Okay! Ja des

[15]	
Nora [v]	Schabloone! <u>Genau!</u>
Doz. Doris K. [v]	Jaa
Katrin [v]	((1,5s)) Schablone.
Murat [v]	gleiche mit äh Schablone.
Murat [nv]	((holt Luft))
Maike [v]	Schablone
[16]	
Nora [v]	Genau genau. Schablone. Jà. Genau.
Doz. Doris K. [v]	genau! <u>Stencil.</u> M= hm! Schablone. M=hm
Doz. Doris K. [ger]	Schablone
Murat [v]	Já, stencil. Jà.
Murat [ger]	Schablone
[17]	
Doz. Doris K. [v]	Okay. M=hm •• Genau das sind/ <u>Genau</u> , Sie nehmen die die die die
Murat [v]	Das is <u>sehr</u> gut!
[18]	
Nora [v]	Schab/ genau! Ich/
Doz. Doris K. [v]	Plotter • Negative als <u>Schablone.</u> <u>Genau</u> das
Katrin [v]	Jà.
unbekannt [nv]	Sachen werden geräumt
[19]	
	[55:45.0]
Nora [v]	Also/ <u>Sooo</u> mach ich das auch hier.
Doz. Doris K. [v]	isses. M=hm Jà. Jà.
unbekannt [nv]	Blättern

In Auszug 51 geht es um eine Nachfrage des Austauschstudenten Murat (Erstsprache Türkisch) an die Studentin Nora (Erstsprachen Bulgarisch und Türkisch), mit welchem Verfahren sie Buchstaben aus einer Folie ausgeschnitten habe, die sie für ihre Buchgestaltung benötigt. Es lassen sich insgesamt fünf Handlungssequenzen identifizieren, die komplex in jeweils mehreren Gesprächsschritten und kollektiv durch mehrere Gesprächsteilnehmer vollzogen werden.

Der Auszug beginnt erstens mit einer einfachen *Nachfrage-Antwort-Sequenz*, initiiert durch Murats Frage, ob Nora *Saligraphie* (für *Psaligraphie*, ›Scherenschnitt‹) beherrsche. Dies sorgt sowohl bei Nora als auch bei der Dozentin Doris Klein für ein Lachen. Der Hintergrund ist vermutlich, dass handgefertigte Scherenschnitte als viel zu aufwendig gelten. Um den Sachverhalt richtigzustellen, macht Nora einen ironischen Scherz auf eigene Kosten und erklärt, sie sei die *Spezialistin für Plotten*<sup>203</sup> geworden. Ihr Lachen signalisiert, dass sie sich gerade nicht als Expertin sieht; propositional stellt der Verweis auf das Plotten Murats Fehlannahme richtig.

<sup>203</sup> Plotten ist ein Verfahren, bei dem mit Hilfe eines Koordinatenschreibers (*Plotter*) einprogrammierte Schriftzüge und Formen maschinell auf verschiedene Materialien übertragen und ausgeschnitten werden können.

Murat zeigt sich interessiert und erkundigt sich nach dem Verfahren. Diese ergänzende Nachfrage leitet die zweite Sequenz ein, die als *Wörterklärungssequenz* bezeichnet werden kann. Nora verweist auf einen Dozenten, bei dem man ausplotten könne und fügt unmittelbar eine metasprachliche Wortnachfrage an: *Weißt du, was „ausplotten“ ist?* Murat verneint und Nora liefert ad hoc eine alltagssprachlich-deskriptive Nominaldefinition: *Alsoo auf Folien • • • die Buchstaben ausschneiden oder Formn ausschneiden*. Man könnte auf den ersten Blick geneigt sein anzunehmen, Noras Nachfrage richte sich auf ein potenzielles Nichtverstehen Murats in der Zweitsprache Deutsch, zumal Murat offenbar Mühe hatte, das Verb *plotten* zu wiederholen und zugleich korrekt zu flektieren. Möglich wäre also die Lesart, dass Nora eine Wortschatzlücke in Murats fremdsprachigem Handeln vermutet und sich mit ihrer Wortnachfrage darüber versichern will. Diese Lesart hält allerdings auf den zweiten Blick nicht zweifelsfrei stand: Ebenso denkbar ist, dass mit der Wortnachfrage keine Wortschatzlücke in der Zweitsprache Deutsch, sondern eine Wortschatzlücke in der Fachsprache des Kommunikationsdesigns identifiziert wird. In dieser Lesart „fehlt“ Murat nicht der fremdsprachige Ausdruck für einen bekannten Begriff, sondern ein Fachausdruck samt dahinterstehendem Begriff. Eine solche „Terminuslücke“ ist nicht auf fremdsprachige Kommunikation beschränkt, sondern ist in jeder Art von Fachkommunikation erwartbar, wenn Experten auf unbekannte Fachausdrücke aufmerksam werden; ob diese nun in der Erst- oder Zweitsprache stattfindet. Insofern ist die Sequenz Wortnachfrage-Verneinung-Nominaldefinition unauffällig. Interessant in Bezug auf das Handeln in der Gruppe ist das Nachspiel: Murat reicht die Wörterklärung offenbar nicht aus und erkundigt sich, mit welchem Verfahren Nora Formen ausschneiden könne (was zugleich bestätigt, dass ihm nicht allein der Ausdruck, sondern der Begriff ›Plotten‹ unbekannt ist). Die Wörterklärung wird ergänzt durch „Schlagwörter“ (oder Seme), die die Sprecherinnen Meike, Anna, Murat, Nora und Julia zusammentragen, um die Erklärung ostensiv-hinweisend näher zu bestimmen (Schlagwörter sind vor allem: *Maschine, Gelenk, Ganz normal, (Drucker)Maschin, Messer*). Murat signalisiert schließlich verstanden zu haben (*Ah! Okay!*) und ratifiziert damit die kollektive Wörterklärung. Dies ist ein interessantes Gruppenhandeln, das aber wiederum primär ein Handeln mündlicher Fachkommunikation ist und weniger ein Handeln in Bezug auf fremdsprachige Kommunikation.

Signifikant in Hinblick auf die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs und die Bezugnahmen auf die zweite Verständigungssprache Englisch ist die sich anschließende dritte Sequenz, die eine *Klarstellungssequenz* darstellt (vgl. Auszug 50, Kap. 7.6.1). Sie ist eine Reaktion auf die vorausgegangene Wörterklärungssequenz. Die Dozentin Doris Klein schaltet sich ein und wechselt ins Englische, um klarzustellen, dass das bearbeitete Papier, das Nora auf den Tisch gelegt hat (vgl. Nora: *Also sowas!*), nicht das unmittelbare Ergebnis des Plottens ist, sondern erst durch einen weiteren Arbeitsschritt entstanden ist (Doz. Doris K.: *No! This is not! This is not the plotted transfer foil! This is different. This is the negative!*) Der Sprachwechsel ins Englische ist erstens funktional eine Adressatenspezifikation, um die Austauschstudenten Murat und Ewa mit einzubeziehen (vgl. Kap. 7.6.1), zweitens illokutionär eine Klarstellung und drittens eine mehrsprachige Kontrastierung zu der vorausgegangenen auf Deutsch vollzogenen Wörterklärung der Gruppe. Diese Kontrastierung ist für das mehrsprachige Gespräch durchaus interessant: Um potenziellen Missverständnissen zuvorzukommen, wechselt eine Sprecherin ins Englische. Und dies schreibt der Tatsache, dass es sich bei der Diskussion für einige Sprecher um fremdsprachige Kommunikation handelt, das Potenzial zu, dass es für diese Sprecher aufgrund von Schwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch zu Missverständnissen kommen könnte. Es ist also weniger die Wortnachfrage

Noras in der Worterklärungssequenz, die dem fremdsprachigen Handeln Murats Relevanz zuschreibt, als dieser Sprachwechsel der Dozentin in der Klarstellungssequenz. Nora – rezeptiv mehrsprachig handelnd – bestätigt auf Deutsch die Ausführungen der Dozentin, indem sie deren abschließende Formulierung (Doz. Doris K.: *This is the negative!*) übersetzend nachformuliert (Nora: *Ja das is das Negativ.*). Die Studentin erklärt nun die weiteren Arbeitsschritte, die nötig waren, um mit Hilfe einer geplotteten Folie das vor ihr liegende Papier zu gestalten (Nora: [...] *Ich hab die Folie abgezogen, hier geklebt, und mit Weiß •• bemalt und dann hab ich das abgezogen.*).

An diese Erklärung schließt sich die vierte Sequenz des Auszugs an. Murat bestätigt, die Arbeitsweise verstanden zu haben (*Okay!*) und setzt zu einem Vergleich an (*Ja des gleiche mit äh ((1,5s, holt Luft))*). Die Pause von 1,5 Sekunden und das Luftholen markieren eine Wortfindungsschwierigkeit. Diese initiiert eine *Wortfindungssequenz*, an der sich fünf Sprecher beteiligen: Katrin wirft das Wortangebot *Schablone* ein, das von Maike, Murat und Nora durch Wortwiederholungen bestätigt wird. Auch Doz. Doris K. bestätigt das Wortangebot und gibt darüber hinaus eine Wortübersetzung (*Stencil.*), welche sogleich durch eine Wiederholung von Murat ratifiziert wird (*Ja, stencil.*). Hier liegt also ein gemeinsames Handeln in der Gruppe als Reaktion auf eine Wortfindungsschwierigkeit (in der Zweitsprache Deutsch) vor, die mehrsprachig, d. h. sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch vollzogen wird.

Der Auszug endet mit einem paraphrasierenden Resümee des Arbeitsprozesses durch Doz. Doris K. Alle Wortschwierigkeiten sind gelöst, so dass sie die gemeinsam ausgehandelten Ausdrücke verwenden kann (Doz. Doris K.: [...] *Sie nehmen die die die Plotter • Negative als Schablone.*).

Fachlichen und sprachlichen Verstehenschwierigkeiten, die auf Seiten des fremdsprachig Handelnden liegen, wird also einerseits damit begegnet, dass ins Englische gewechselt wird, um potenziellen Missverständnissen in der Zweitsprache Deutsch zuvorzukommen (siehe Doz. Doris K. in der Klarstellungssequenz). Der Sprachwechsel schreibt dann den vorausgegangenen, auf Deutsch vollzogenen Worterklärungen das Attribut zu, nicht ausreichend gewesen zu sein. Andererseits begegnet die Gruppe Verstehenschwierigkeiten, indem sie gemeinsam mehrsprachig handelt und Wortangebote bei einer vorkommenden Wortschatzlücke sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch liefert (*Wortfindungssequenz*).

Die Bezugnahmen auf das Englische in Fällen von potenziellen und tatsächlichen Verstehenschwierigkeiten in der fremdsprachigen Kommunikation sind in diesem Auszug verhältnismäßig komplex und nur mehrzünftig sukzessiv erklärbar. Weitere und weniger komplex erklärbare Bezugnahmen sind denkbar. In Gespräch F4 liegt beispielsweise ein Sprachwechsel ins Englische vor, der verhältnismäßig eindeutig eine Reaktion auf ein vermutetes sprachliches Nichtverstehen darstellt (*Verstehensnachfrage*, vgl. Auszug 26, Kap. 2.1.2.2.). Die Dozentin Doris K. setzt das Code-Switching ein, um sich bei Ewa zu erkundigen, ob sie die vorherigen deutschen Erklärungen verstanden habe (Doz. Doris K.: *Did you understand this? Ewa? •• Ja •• Partly?*).

### 7.6.3 Manifestation und Reparatur eines Missverständnisses mit Hilfe von ELF

Im Verlauf des Gesprächs F3 wird Englisch neben Deutsch als zweite mögliche Verständigungssprache angeboten und etabliert (vgl. Kap. 7.6.1). Die zweite Verständigungssprache wird von den Sprechern genutzt, wenn es zu potenziellen oder tatsächlichen Verstehenschwierigkeiten kommt (vgl. Kap. 7.6.2). Solche Verstehenschwierigkeiten umfassten bisher *unterstelltes Nichtverstehen des fremdsprachigen*

*Handelns* (Auszug 15, Kap. 2.1.1.2) sowie *fachterminologisches Nichtverstehen* (Auszug 51, Kap. 7.6.2, Beispiel *ausplotten*). Der Wechsel ins Englische diene dazu, Verstehen zu schaffen, einen Sachverhalt klarzustellen oder den Wortfindungsprozess zu stützen. *Nichtverstehen* in der Fremdsprache Deutsch mündete in den bisherigen Fällen nicht in manifestem *Missverstehen*. Anders liegt der Fall im nachfolgenden Auszug 52. Hierin geht es um ein Missverständnis, dessen Ursprung im Missverstehen der Fremdsprache Deutsch liegt und das in der zweiten Lingua franca Englisch manifest und repariert wird.

In Hinnenkamps Verständnis ist nur dann von Missverständnissen zu sprechen, wenn diese im Dialog sukzessiv sequenziell manifest gemacht werden:

„Mißverständnisse sind demnach nur solche, bei denen einer der Kommunikationsteilnehmer in Bezug auf das Mißverständnis explizit, das heißt metakommunikativ tätig wird, nicht nur indem das Mißverständnis durch eine Teilnehmerreaktion manifest wird, sondern indem ein Teilnehmer es faktisch, wenn auch nur für einen Moment, thematisiert.“ (Hinnenkamp 1998:119)

Hinnenkamps Modell sieht dabei ein „Kontinuum von Mißverständnissen“ (Hinnenkamp 1998:120) vor, dessen einer Pol mehrfach manifeste Missverständnisse annimmt und zum anderen Pol hin immer schwächere Manifestationsformen umfasst. Typischerweise besteht ein manifestes Missverständnis aus einer vierzügigen Sequenz zwischen dem missverstandenen und dem missverstehenden Sprecher. Die vier Positionen müssen allerdings nicht in unmittelbar aufeinanderfolgenden Turns realisiert sein, wie auch das folgende Beispiel zeigt.

In Auszug 52 aus der Gesprächsteilphase k ist Ewa die Missversteherin. Gegenstand der Plenumsdiskussion ist nach wie vor Noras Buchprojekt. Die missverstandene Proposition („Zu bestimmen ist die Form der Erklärung für Noras Buch“) liegt bereits mehrere Turnwechsel zurück und wurde in den vergangenen sieben Minuten schon mehrfach ausgedrückt. Aufgedeckt und repariert wird das Missverständnis von Doz. Doris K., ehe Ewa in einer *Selbstverursachungs-Diagnose* (vgl. Hinnenkamp 1998:136) schließlich selbst das Missverständnis thematisiert.

**Auszug (52), Gespräch F3: Manifestation und Reparatur eines Missverständnisses mit Hilfe von Englisch als Lingua franca (ELF) („because I didn't know“)**

	[52:26.0]
Nora [v]	((1,5s)) Also s is <u>schwer</u> . Das geht einfach glaub ich gar
Doz. Doris K. [v]	• • M=hm! M=hm! Is nich
	[2]
Nora [v]	nich. Is nich/ Nee! Über <u>haupt</u> nich! Also Err, Teh unnn
Doz. Doris K. [v]	so <u>ein</u> deutig.
Murat [v]	(anders) (anders) prob(unv.)
	[3]
	[52:37.0]
Nora [v]	Peh sind alle gleiche Farben fast.
Doz. Doris K. [v]	M=hm leise M=hm • • • And was
Doz. Doris K. [ger]	Und bezog
Doz. Doris K. [nv]	((holt Luft))

[4]

Nora [v]		Ja!			
Doz. Doris K. [v]	your question that	ähm the ((1s))	for the explanation	in	
Doz. Doris K. [ger]	sich Ihre Frage		auf die Erklärung	im	
Anna [nv]		((räuspert sich))			
Ewa [v]					M=

[5]

Doz. Doris K. [v]	<u>general?</u>				
Doz. Doris K. [ger]	Allgemeinen?				
Ewa [v]	hm	((1s)) Hmmm or/	• This is only • • nice a=abstract	äh	
Ewa [ger]			Oder/ • Das ist nur ein hübsches abstraktes Bild. • • Und es		

[6]

Nora [v]				Jà	
Ewa [v]	image. • • And äääh it's <u>mean</u> someting for you. • • Äh the äääh • • •				
Ewa [ger]	hat Bedeutung für dich.				

[7]

	..[52:54.0]				
Doz. Doris K. [v]					• • • Ok
Ewa [v]	Are you <u>explain?</u> You you will <u>explain?</u> Ääh • • <u>this?</u> Or/				
Ewa [ger]	Erklärst du? Du wirst erklären? Dies? Oder/				
Ewa [nv]	<i>stark hebend</i>	<i>stark hebend</i>			

[8]

Nora [v]	Äh	(Ja but/)			
Nora [ger]		(Ja aber/)			
Doz. Doris K. [v]	ay.	Well <u>every page</u> is written in the color code			
Doz. Doris K. [ger]		Nun jede Seite ist in dem Farbcode geschrieben, ebenso ist die			
Ewa [v]	This is not so ähmmm				
Ewa [ger]	Das ist nicht so				

[9]

Doz. Doris K. [v]	as well as • • the <u>translation of this</u> text is on <u>this</u> thing here.				
Doz. Doris K. [ger]	Übersetzung des Textes auf diesem Ding hier.				
Doz. Doris K. [nv]		<i>tippt auf Papier</i>			
Ewa [v]	Yes.				
Ewa [ger]	Ja.				

[10]

Nora [v]		In white.		Ja.	
Nora [ger]		In weiß.			
Doz. Doris K. [v]		In white.		So you can <u>constantly</u>	
Doz. Doris K. [ger]		In weiß.		Sie können es also fortlaufend	
Doz. Doris K. [nv]				<i>blättert Papier</i>	
Ewa [v]	Okay.		Ah okay.		

[11]

Doz. Doris K. [v]	• read it!
Doz. Doris K. [ger]	lesen!
Doz. Doris K. [nv]	<i>Papier streicht über Tisch</i>
Murat [v]	(Mm)
Ewa [v]	((1s)) Ähm but ääh/ ••• Ja okay. •• Okay, and then/ •

[12]

Doz. Doris K. [v]	And the/ and the <u>explanation</u> will be about:
Doz. Doris K. [ger]	Und die/ und die Erklärung wird davon handeln, <small>laut</small> <small>lauter</small> <small>höher</small>
Ewa [v]	okay. (You'll show/) Ja! Ja! M=hm!
Ewa [ger]	(Du zeigst/) Ja! Ja!

[13]

Nora [v]	Já!
Doz. Doris K. [v]	<u>Why</u> is the color code the way it <u>is!</u> ((1,5s)) And
Doz. Doris K. [ger]	warum der Farbcode so und nicht anders ist! Und dann <small>normale Lautstärke</small>
Ewa [v]	Okay. M=hm

[14]

Doz. Doris K. [v]	then I think what would/ Because you said ähm: • "Is it only
Doz. Doris K. [ger]	denke ich, was/ Denn Sie sagten ähm: "Ist es nur für dich
Doz. Doris K. [nv]	<i>Papierrascheln</i>

[15]

Doz. Doris K. [v]	important for <u>you</u> ?" But •• the thing is, if you <u>make</u> ((2s))
Doz. Doris K. [ger]	wichtig?" Aber die Sache ist, wenn man ein Kunstwerk <i>Papierblättern</i>
Doz. Doris K. [nv]	<i>((holt Luft))</i>

[16]

	[53:37.0]
	<small>leise, schnell, hoch</small>
Nora [v]	Ja macht doch nich s okay.
Doz. Doris K. [v]	a work of/ of/ M=hm
Doz. Doris K. [ger]	
Ewa [v]	Yeah because I <u>didn't</u> know. Sorry.
Ewa [ger]	Ja weil ich es nicht wusste. Tschuldige.

[17]

Doz. Doris K. [v]	<u>No!</u> Tha/ This s why I why I was <u>explaining</u> , but the next
Doz. Doris K. [ger]	Nein! Darum hab ich es ja erklärt, aber der nächste
Ewa [v]	Mmm

[18]

Doz. Doris K. [v]	thing would be like: •• If you <u>make</u> a work/ work of art. •• And <u>even</u>
Doz. Doris K. [ger]	Punkt wäre in etwa: Wenn man ein Kunstwerk schafft. Und selbst wenn man es für sich

[19]

Doz. Doris K. [v]	• if you <u>keep</u> it.	In the <u>drawer</u> of your table.	And • for the
Doz. Doris K. [ger]	behält.	In der Schreibtischschublade.	Und für das ganze
Ewa [v]		höher	
unbekannt [nv]		Mm! Jà! Ja! M=hm	Papierknistern

[20]

Doz. Doris K. [v]	<u>whole</u> • life! ((1s))	For your <u>whole</u> life and you never show it to
Doz. Doris K. [ger]	Leben!	Für Ihr ganzes Leben und Sie zeigen es niemals
Doz. Doris K. [v]		schneller

[21]

Doz. Doris K. [v]	<u>anybody</u> .	And you never <u>give</u> it to anybody.	It is <u>mmmeant</u> to
Doz. Doris K. [ger]	irgendjemandem.	Und Sie geben es niemals jemandem.	Es ist dafür bestimmt zu
Doz. Doris K. [nv]			((Papierknistern))
Ewa [v]		Jà.	

[22]

Doz. Doris K. [v]	communicate!	[53:57.0]
Doz. Doris K. [ger]	kommunizieren!	
Doz. Doris K. [nv]		
Ewa [v]	• M=hm	

Initiiert wird die Missverstehens-Sequenz durch die Rückfrage der Dozentin an Ewa: Diskutierten die Studentinnen zuvor noch auf Deutsch über Noras Farbalphabet, wechselt Doz. Doris K. mit der Turn-Übernahme ins Englische und wendet sich direkt an Ewa mit der Rückfrage, wie deren zuvor gestellte Nachfrage an Nora gemeint gewesen sei (Doz. Doris K.: *And was your question that ähm the ((1s)) for the explanation in general?*). Knapp eine Minute zuvor hatte Ewa an Nora folgende Frage gestellt: • • *a=aich habe one question. Is possible dat ääh evrybody can read this?((1s)) Or dis is only for you.* (vgl. Auszug 49, Kap. 7.6.1). Bereits zu diesem Zeitpunkt kam es zu einem manifesten Missverständnis: Nachdem Nora (auf Deutsch) Ewas Nachfrage bejaht hatte, verneint Ewa deutlich, dass ihre Frage anders zu verstehen gewesen sei und paraphrasierte ihre Nachfrage: *No! No! Hmm I'm just/ it's ääh it's • • it's important for you?* (vgl. Auszug 49, Kap. 7.6.1)<sup>204</sup>

Die aktuelle Rückfrage der Dozentin kann nun entweder als *Interessenachfrage* zur Initiierung weiterer Diskussionen verstanden werden oder als eine Art *Diagnosenachfrage* auf den Verdacht hin, Ewa könne bezüglich der geplanten Erklärung, die für Noras Buch vorgesehen ist, etwas missverstanden haben. Dies lässt sich nicht abschließend beurteilen. Ewa jedenfalls reagiert mit einer erneuten Paraphrase ihrer Nachfrage, die sie erneut an Nora richtet:

<sup>204</sup> Nach Hinnenkamp wird das Missverständnis durch die Reaktion des Missverstandenen manifest bzw. ggf. liegt in Ewas Handeln der Versuch einer Missverständnis-Abwehr vor (vgl. *Reaktive Manifestanz als Mißverständnis-Abwehr* Hinnenkamp 1998:179f.)

Ewa: ((1s)) *Hmmm or/ • This is only • • nice a=abstract äh image. • • And ääh it's mean something for you. • • Äh the ääh • • • Are you explain? You you will explain? Ääh • • this? Or/* (00:52:42)

Die analytische Perspektive ermöglicht, an dieser Stelle bereits zu sehen, dass Ewa etwas missverstanden hat: Dass Nora ihrem Buch eine Erklärung des Farbalphabets beifügen wird, wurde bereits vor sieben Minuten zur Diskussion gestellt und beschlossen (vgl. Gesprächsteilphase i):

Vorspiel des Missverständnisses (Anamnese) I

Initiative Frage durch Doz. Doris K. I: *Muss man das erklärn, um was es geht?* (00:45:14; Gesprächsteilphase i)

Die Studentinnen Anna, Katrin und Nora stimmten dafür. In der Folgefrage der Dozentin wurde die Tatsache, dass es eine Erklärung geben soll, bereits als beschlossene Sache gesetzt:

Vorspiel des Missverständnisses (Anamnese) II

Initiative Frage durch Doz. Doris K. II: *Ja das is jetzt mal ne Frage, das würd mich mal interessiern, an alle. Sehn Sie das/ • • die Erklärung • • vorne? • • • Oder hinten.* (00:46:14.000; Gesprächsteilphase i) (vgl. Auszug 48, Kap. 7.6.1)

Englische Paraphrasierung der Initiativen Frage II durch Doz. Doris K.: *[...] and now the question is: In the book • • you want a foreword? Or an afterword? And äähm ((1s)) so my • question into the whole round was: • Would you like to see the explanation before you go into the book, • or do you want/ first want to see the book • • • and then get • the in/ the • explanation.* (00:46:47) (vgl. Auszug 48, Kap. 7.6.1)

Bis zu Ewas erster Nachfrage stellten die Gesprächsteilnehmer ‚das Wie‘ der Erklärung zur Diskussion, nicht mehr ‚das Ob‘ der Erklärung. Mehrsprachig, auf Deutsch und auf Englisch, wurde bereits über die *Erklärung/explanation* gesprochen. Ewas Paraphrase (*Are you explain? You you will explain? Ääh • • this? Or/*) wirft also die Diskussion auf einen früheren Ausgangspunkt zurück.

Nun stellt Hinnenkamp treffend fest: „Mißverständniserkenner sind immer *Besserwisser*.“ (Hinnenkamp 1998:127). Analytiker des Missverständnisses (also die Gesprächspartner des Missverstehers und die Gesprächsanalytiker) haben die Chance, bereits im Reaktions-Turn des primären *Mißverständnis-Couplets* (vgl. Hinnenkamp 1998:124) zu erkennen, dass der zweite Sprecher, hier Ewa, etwas missverstanden hat. Für Ewa selbst ist ihr eigenes Missverstehen zu diesem Zeitpunkt noch nicht manifest geworden; ihr wird das Missverständnis erst durch die nachfolgende Reparatur vor Augen geführt (vgl. Hinnenkamp 1998:187). Dies geschieht im vorliegenden Fall durch das Eingreifen der Dozentin. Sie tut dies nach minimaler Pause mit einem entschiedenen Ausruf einer strukturierenden Gesprächspartikel (• • • *Okay.*), um dann resümierend nochmals Noras auf dem Tisch liegende Arbeit zu erklären. Die Dozentin, gleichsam notengebende Betreuerin der Arbeit, tritt als Fürsprecherin Noras auf. Noras eigenes Handeln beschränkt sich derweil auf bestätigende Rückmeldungen (oder wird gleichsam durch das Eingreifen der Dozentin auf ein solches beschränkt).

Hier liegt keine Form von *explizit-diagnostischer Mißverständnis-Manifestation* (vgl. Hinnenkamp 1998:129) in dem Sinne vor, dass die Dozentin explizit markiert: „Du hast mich missverstanden.“ Die Markierung erfolgt sehr implizit in Form einer eingreifenden *Erklärung* als *reaktive Mißverständnis-Manifestanz* (vgl. Hinnenkamp 1998:178). Propositional wird darin abschließend Ewas Frage nach ‚dem Ob‘ der Erklärung durch die aktuell zur Diskussion stehenden Frage nach ‚dem Wie‘ der Erklärung repariert (Doz. Doris K.: *And the/ and the explanation will be about: Why is the color code the way it is!*).

Ewas Reaktion auf dieses Eingreifen besteht zunächst aus verständnisrückmeldenden Partikeln (*Yes! Okay! Ah okay.*). Sie setzt zwar zu einem Einwand an, bricht diesen jedoch zugunsten weiterer Verständnisrückmeldungen ab (Ewa: ((1s)) *Ähm but ääh! ••• Ja okay. •• Okay, and then! • okay.*). Als Reaktion auf die propositionale Reparatur äußert Ewa weiterhin Rückmeldesignale, diesmal vergleichsweise lauter und in einer höheren Stimmlage ((*You'll show!*) *Ja! Ja! M=hm!*). Dieser Eifer hat geradezu etwas Beschwichtigendes, ehe sie in normale Lautstärke zurückfällt (*Okay. M=hm*).

Die Missverständnis-Sequenz könnte nach reaktiver Manifestanz und Akzeptanz der Reparatur abgeschlossen sein und für Doz. Doris K. scheint dies auch der Fall zu sein, denn sie ergreift nach einer anderthalbsekündigen Pause erneut das Rederecht und initiiert ein Handeln, das zum einen eine Anregung für weiterführende Diskussionen darstellt, das sich im weiteren Verlauf aber auch als *Fach- und Selbst-Profilieren* entpuppt. Die Dozentin wählt erneut die Verständigungssprache Englisch, zitiert (nicht wortgetreu) Ewas ursprüngliche Frage an Nora und nimmt diese zur Grundlage ihrer weiterführenden (revidierenden) Thesen:

Doz. Doris K.: ((1,5s)) *And then I think what would! Because you said ähm: • „Is it only important for you?“ But •• the thing is, if you make ((2s)) a work of/ of! (00:53:26)*<sup>205</sup>

Ewas Reaktion hingegen zeigt nun, dass für sie die Missverständnis-Sequenz keineswegs abgeschlossen ist: Sie unterbricht die Dozentin – das Weitersprechen von Doz. Doris K. zeigt, dass diese das Rederecht noch nicht abgegeben hatte – und entschuldigt sich für ihr Missverständnis: *Yeah because I didn't know. Sorry.*

Wie kommt es zu dieser zeitverzögerten Entschuldigung, wo doch die Dozentin schon über das Missverständnis hinweggegangen ist? Eine mögliche Ursache ist ein erneutes Missverstehen Ewas: Sie hat noch nicht erkannt, dass die Dozentin zum nächsten Diskussionsaspekt übergegangen ist, missversteht das Zitat ihrer eigenen Nachfrage als erneute Reparatur ihres Missverstehens und sieht sich gezwungen, zu reagieren, um die Missverständnissequenz endlich abzuschließen. Nora akzeptiert die Entschuldigung, indem sie diese höflich (auf Deutsch) abwiegelt, und auch Doz. Doris K. beschwichtigt Ewa (auf Englisch), ihr es genau aus diesem Grund noch einmal erklärt zu haben (Doz. Doris K.: *No! Tha! This s why I why I was explaining [...]*). Erst jetzt ist für alle Gesprächsteilnehmer die Missverständnissequenz abgeschlossen und die Dozentin kann zu einem neuen Diskussionsaspekt übergehen.<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> Dieses zitierende Handeln legt rückblickend übrigens nahe, dass die ursprüngliche Nachfrage der Dozentin, die schließlich das Missverständnis Ewas aufdeckte, als *Interessefrage* und nicht als *Diagnosenachfrage* zu verstehen war, die bereits einen neuen Diskussionsaspekt anschnitten sollte.

<sup>206</sup> Einige Ergänzungen zum Nachspiel des Missverständnisses, von dem in Auszug 52 nur der Beginn wiedergegeben ist: Das nachfolgende Handeln von Doz. Doris K. ist zwiespältig, wenn der institutionelle Kontext berücksichtigt wird, in den diese eingebettet sind. Aus Dozentenperspektive stellt Doz. Doris K. eine kunsttheoretische These auf, die eine interessante Anregung für eine gemeinsame Diskussion sein kann (*It [a work of art, K.W.] is mmmeant to communicate!*). Aus Studentenperspektive greift die These einen propositionalen Allgemeinplatz auf, die den Studierenden des Faches bereits bekannt sein dürfte. Aus ihrer Sicht sind die Ausführungen der Dozentin ein belehrendes Profilierungshandeln für das Fach Kommunikationsdesign (und letztlich auch für den Status der Dozentin selbst). Fest steht, dass die Studenten keine Anregung zu einer Diskussion wahrnehmen, sondern in der Hörerrolle verbleiben und gelegentlich in bestätigendes Rückmeldeverhalten verfallen. Diese Rolle kommt insbesondere Ewa zu, die durch die Sprachwahl Englisch und das Zitat ihrer eigenen Frage, explizit fokussiert wurde. Ein Komplex aus Asymmetrien institutioneller, fachlicher und gesprächsstruktureller Art zwischen der Dozentin und den Studierenden verhindert hier eine gleichberechtigte designtheoretische Diskussion; worauf an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden kann.

Zusammenfassend zeigt sich in Auszug 52 ein komplexes Missverständnis, das im mehrsprachigen Handeln manifest und repariert wird: Das Missverstehen selbst (der „Ort des Mißverstehens“ Hinnenkamp 1998:206) fand in der Rezeption der bisherigen auf Deutsch und Englisch geführten Diskussion statt. Das Missverständnis wird aufgedeckt in der zweiten etablierten Verständigungssprache Englisch: Die englische Rückfrage der Dozentin an die polnische Studentin Ewa und deren erneute Paraphrase ihrer vorherigen Frage an Nora zeigen in der Analyse auf, dass Ewa die relevante Kernproposition der bisherigen Diskussion („Zu bestimmen ist die Form der Erklärung für Noras Buch“) missverstanden hat (nämlich als: „Zu bestimmen ist, ob Noras Buch eine Erklärung braucht“). Und dies sowohl in den auf Deutsch als auch in den auf Englisch geführten Gesprächsbeiträgen. Für die Missversteherin Ewa wird das Missverständnis erst manifest durch die eingreifende Erklärung der Dozentin Doris K. in englischer Sprache, der zweiten Verständigungssprache dieses Gesprächs. Während die Dozentin bereits in eine allgemeine Diskussion einsteigt, gibt sich Ewa (in einem zweiten Missverständnis) als nochmals entlarvt und entschuldigt sich auf Englisch für ihr Missverstehen. Erst mit dieser zweiten Manifestation in Form einer impliziten *Selbstverursachungs-Diagnose* (vgl. Hinnenkamp 1998:136) ist die Missverständnis-Sequenz abgeschlossen. Das Beispiel zeigt, dass ein mehrsprachig geführtes Gespräch die Gesprächsteilnehmer nicht vor Missverständnissen bewahrt, dass zugleich aber das mehrsprachige Handeln der Sprecher das Potenzial ist, aus dem sie schöpfen können, um das Missverständnis aufzulösen.

#### 7.6.4 Sprachwechsel werden explizit eingefordert

Die bisherigen Analysen des Gesprächs F3 unter Kommunikationsdesignern haben bereits einen sehr vielseitigen und flexiblen Umgang mit dem Englischen gezeigt: Englisch wird als zweite Verständigungssprache angeboten und etabliert, um zwei ausländische Gaststudenten einzubeziehen, und mehrsprachig (d. h. deutsch-englisch) handeln die Sprecher, wenn es zu Verstehensschwierigkeiten kommt und ein Missverständnis wird durch mehrsprachiges Handeln in der Zweitsprache Englisch manifest und repariert.

Zu berücksichtigen ist, dass dieser flexible Umgang mit der englischen Sprache wohl kaum möglich gewesen wäre, wäre er nicht seitens der Dozentin initiiert angeboten worden. Als Gesprächsleiterin, Professorin, Betreuerin und Notengeberin kommen ihr gesprächsstrukturell und institutionell konventionalisierte Handlungsrechte zu, über die ihre Studenten nicht (bzw. nicht ohne Weiteres) verfügen, z. B. das Gespräch makrostrukturell zu organisieren, Arbeitsentwürfe zu prüfen, Noten zu vergeben usw. Ich gehe davon aus, dass auch die Rechte der Sprachwahl zumindest teilweise institutionell bedingt sind. Ohne das Angebot von Doz. Doris K., Englisch als zweite Verständigungssprache nutzen zu dürfen, hätte es für die Gaststudenten Ewa und Murat eine wesentlich höhere Hürde, d. h. einen höheren Handlungsaufwand, bedeutet, in englischer Sprache am Gespräch teilzunehmen. Umgekehrt setzt das Angebot der Dozentin auch Erwartungen an die deutschen Studenten, in diesem Gespräch mehrsprachig zu handeln. Es ist maßgeblich die individuelle Aufgeschlossenheit der Dozentin gegenüber der englischen Sprache, die das Englische als zweite Lingua franca (ELF) ermöglicht und zugleich fordert.

Diese Aufgeschlossenheit zeigt sich empirisch an den vielfältigen bisher aufgezeigten relevant gemachten Bezugnahmen der Dozentin auf die englische Sprache. Bei genauerer Prüfung dieser These zeigt sich allerdings, dass es sich nicht bloß um eine

Aufgeschlossenheit gegenüber Englisch als Lingua franca handelt, sondern differenzierter um eine Aufgeschlossenheit und ein Sich-Einsetzen für eine effiziente mehrsprachige Praxis. Erkennbar wird dies in Situationen, in denen die Dozentin explizit von ihren Studierenden Sprachwechsel einfordert. Im Verlauf des gesamten Projektplenums lassen sich insgesamt drei solcher expliziten Einforderungen beobachten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Die erste explizite Einforderung eines Sprachwechsels ist bereits am Ende des Auszugs 48 präsentiert worden (vgl. Kap. 7.6.1.). Auszug 53 stellt diese Handlung und deren Nachspiel etwas ausführlicher vor.

**Auszug (53), Gespräch F3: Explizite Einforderung eines Sprachwechsels ins Deutsche („Sie müssen das jetzt noch ma auf Deutsch sagen“)**  
(vgl. Auszug 48, Kap. 7.6.1)

[1]	[47:08.0]	
Doz. Doris K. [v]	planation.	((1,5s))
Murat [v]	I like to see the book first and after I/ I can (have)	
Murat [ger]	Ich will erst das Buch ansehen und danach kann ich die Erklärung darüber bekommen.	
[2]	[47:14.0]	
Doz. Doris K. [v]		lächelnd
Murat [v]	Sie müssen das jetzt noch ma auf Deutsch sagen, Sie müssen	
Murat [ger]	explanation about it.	
[3]		
Doz. Doris K. [v]	Ihr Deutsch (ü(h)) he ha ha.	
Murat [v]	Ja! • I kann <u>ersten</u> • kann ich <u>lesen</u> , dann ääh • • ich	
[4]	[47:24.0]	
Doz. Doris K. [v]		• • M=hm
Murat [v]	möchte gerne • wo/ wos/ was ist das (über).	Lernen. Das
[5]	[47:28.0]	
Nora [nv]	((holt Luft))	
Doz. Doris K. [v]		• • M=hm
Anna [v]	Sehn ohne zu wissen erstmal.	
Murat [v]	is <u>besser</u> . • •Finde ich.	
[6]		
Doz. Doris K. [v]		leiser lauter
Murat [v]	((3s)) M=hm. Ja! Weil mich/ mich intressiert (das halt/)	
Murat [v]	• • • M=hm!	Weil ich ka/ ich
[7]		
Doz. Doris K. [nv]	((schneift))	
Murat [v]	kann <u>denken</u>	ähm wann ich/ • (okesu) • • Colour, Farbe,
Murat [ger]		Farbe

[8]

	..			
Nora [v]		M=hm		
Nora [nv]			((holt Luft))	
Doz. Doris K. [v]		M=hm		
Murat [v]	Farbe oder so?		Dann ((1,5s))	Buche/ • su <u>Ende</u>
unbekannt [nv]		Radieren auf Papier		

[9]

Nora [nv]			((holt Luft))	
Doz. Doris K. [v]		M=hm		M=hm! Hm
Murat [v]	Buche. Auf au/	am Ende. Buche kann • • er klären.		Das is

[10]

	[47:50.0]			
				leiser
Anna [v]		((1,5s))	Sieht ja schon, dass es eine Art Code <u>is!</u>	Also.
Murat [v]		• besser.		

[11]

		[47:55.0]		
Nora [v]		Man erkennt das schon. Ja. Also ich find es intressant,		
Anna [v]	Irgend <u>wie!</u>			

[12]

Nora [v]	weil •			

Durch gemeinsames Handeln hat die Gesprächsgruppe Englisch im Gespräch als zweite Verständigungssprache etabliert. Der Sprachwechsel gilt jedoch nicht unwiderruflich. Gerade ist Murat dem Angebot der Dozentin gefolgt, englisch zu sprechen, da fordert die Dozentin ihn auf, seinen Beitrag noch einmal auf Deutsch zu unterbreiten (Doz. Doris K.: *Sie müssen das jetzt noch ma auf Deutsch sagen, [...]*). Dies mag zunächst als Inkonsequenz im Handeln der Dozentin erscheinen, ist aber vielmehr ein individuelles Anpassen an den Adressaten Murat. Dieser hatte in einem (nicht aufgezeichneten) Gespräch vor Beginn des Plenums mit Doris K. darüber gesprochen, dass er seine Deutschkenntnisse verbessern und mehr Deutsch üben wolle. Die Aufforderung der Dozentin kann also als Anspielung auf das frühere private Gespräch gesehen werden. Neben dem Angebot an ihre Studenten, vom Deutschen ins Englische zu wechseln, fordert Doz. Doris K. also auch adressatenspezifisch einen Sprachwechsel (zurück) ins Deutsche ein, wenn es ihr zweckdienlich erscheint. Den Zweck des geforderten Sprachwechsels thematisiert die Dozentin gleich selbst, indem sie darauf verweist, Murat müsse Deutsch üben (Doz. Doris K.: *[...] Sie müssen Ihr Deutsch (ü(h)) he ha ha.*). Die begleitenden Lachpartikeln entschärfen die Aufforderung, nehmen sie aber nicht zurück.

Insgesamt kommt diesem Handeln der Dozentin ein durchaus didaktisches Moment zu: Gleichsam einer *Handlungsanweisung* (vgl. Grossmann 2011), wie man sie aus der Fremdsprachendidaktik kennt („In English, please!“; „Auf Deutsch, bitte!“), fordert und fördert die Dozentin die mehrsprachige Praxis ihres Studenten und dies adressatenspezifisch angepasst (sie fordert im Laufe des Abends beispielsweise nicht Ewa auf,

Deutsch zu sprechen, sondern akzeptiert deren Sprachwahl, sich ausschließlich in englischer Sprache an den Diskussionen zu beteiligen).

Murat spielt das Spiel mit, kommt der Aufforderung nach und reformuliert nun auf Deutsch seine zuvor auf Englisch geäußerte Aussage.

Murat: *I like to see the book first and after if I can (have) ((1,5s)) explanation about it.* (00:47:09)

[...]

Murat: *Ja! • I kann ersten • kann ich lesen, dann ääh • • ich möchte gerne • wol/ wos/ was ist das (über). Lernen. Das is besser. • • Finde ich.* (00:47:16)

Dass Murat dabei Ausdrucksschwierigkeiten hat und seine Formulierungen normabweichend (und ggf. durch das Englische beeinflusst) sind, wird im Gespräch nicht relevant gemacht. Dies ist eine Beobachtung, die auch in anderen Kolloquien gemacht werden kann: Normabweichendes Handeln in der Zweitsprache Deutsch wird in der Regel nicht relevant für das Gespräch. Allerdings erzielt Murats Gesprächsschritt auch nicht den Effekt eines Vorschlags an Nora: Die verständnissichernden Hörerrückmeldungen werden primär von der Dozentin geäußert, die die Nachfrage initiiert hatte. Die Studentin Nora, deren Projekt besprochen wird, äußert sich nicht. So entsteht eine Konstellation des „noch mal Aufsagens“ in einer Sprachlernsequenz, aber eine direkt an Nora adressierte Empfehlung misslingt. Tatsächlich präsentiert sich die Dozentin auch selbst als die primär adressierte Sprecherin, als sie ihre Nachfrage nach einem weiteren Beitrag von Anna begründet (Doz. Doris K.: (((3s)) *M=hm. Ja! Weil mich/ mich intressiert (das halt/)*). Interessant ist abschließend die erneute Gesprächsschrittübernahme von Murat. In dieser zeigt sich, dass er mit seinem vorherigen Sprachwechsel nicht bloß der Handlungsanweisung seiner Dozentin nachkommen wollte, sondern auch inhaltlich etwas zur Diskussion beizutragen hat. Er verbleibt in der Sprachwahl Deutsch und begründet nun seine vorherige Aussage. Signifikant ist, dass es erneut nur die Dozentin ist, die verstehensbekundende Hörerrückmeldungen gibt. Die anderen Studentinnen gehen nicht auf Murats Beitrag ein. Anna gibt im Anschluss an Murats Begründung einen bewertenden Kommentar zu Noras Projekt ab, nimmt aber nicht direkt Bezug auf ihren Vorredner. Murat ist dem eingeforderten Sprachwechsel nachgekommen und entstanden ist eine Lehr-Lern-Sequenz, auf die die übrigen Studierenden jedoch nicht Bezug nehmen. Zwei weitere explizite Sprachwechseleinforderungen seitens der Dozentin Doris K. finden sich in dem Gespräch F4, das sich unmittelbar an das Gespräch über Noras Buchprojekt anschließt. In diesem Gespräch stellt die deutsche Studentin Katrin ihr Fotoprojekt vor. Hier wird nicht der Sprachwechsel ins Deutsche von einem der Gaststudenten eingefordert sondern explizit der Sprachwechsel ins Englische von deutschen Studenten.

Der erste Fall einer solchen Sprachwechseleinforderung wurde bereits in Auszug 27 vorgestellt (vgl. Kap. 2.1.2.2). Doz. Doris K. bricht die Vortragsphase der Studentin ab, indem Sie ankündigt, ein Experiment machen zu wollen. Sie wechselt ins Englische und begründet gleichsam den Wunsch nach dem Experiment und den Sprachwechsel mit der Aussage, die Gaststudentin Ewa schaue, als habe sie nicht verstanden, worum es geht (Doz. Doris K.: *Because I see • äh Ewa is looking and not understanding what this is about.*). Auf Englisch fordert die Dozentin nun Katrin auf, in englischer Sprache Ewa das Fotoprojekt zu erklären (Doz. Doris K.: *I would like/ I woul/ a/ I would like to ask you! ((1s)) to explain your work in English to her!* (01:06:48)). Soweit ist die Situation zunächst nicht ungewöhnlich, zum Zweck der Adressatenspezifikation fordert die Dozentin den Sprachwechsel ins Englische ein, um die Gaststudentin Ewa in das Gespräch einzubeziehen. Interessant ist allerdings die weiterführende metasprachliche Begrün-

derung der Dozentin. Hier beginnt das Experiment: Der Sprachwechsel soll Katrin helfen, indem sie gezwungen wird, ihr Projekt in einfacheren Worten zu beschreiben, als sie es auf Deutsch tun würde.

Doz. Doris K.: *And this will help you! Because you will • • need to explain your work in more simple words and sentences than you do when you speak german.* (01:06:54)

Dem eingeforderten Sprachwechsel wird also der intendierte Zweck zugeschrieben, sich mit ihm auf das Wesentliche konzentrieren zu können – gerade weil vielleicht die Ausdruckskompetenzen in der Zweitsprache Englisch begrenzt sind. Erneut ist dieses Handeln didaktisch geprägt und zwar in mehrfacher Hinsicht: Es fordert und fördert die mehrsprachige Praxis der Studentin, fördert die Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Studenten und fordert der Studentin Katrin mental ab, durch mehrsprachige Praxis Inhalte zu reorganisieren und zu reformulieren. Hierin zeigt sich nicht nur eine Offenheit der Dozentin gegenüber dem mehrsprachigen Handeln, sondern auch ihr Bewusstsein für das Potenzial einer solchen Praxis.

Katrin spielt das Spiel im Übrigen mit und das Gespräch wird nachfolgend zunächst auf Englisch weitergeführt, bis Katrin auf Wortfindungsschwierigkeiten stößt und Doz. Doris K. ihr anbietet, nach einem deutschen Wort zu greifen (vgl. Auszug 54, Doz. Doris K.: *Deutsches Wort? H=he!* (01:11:57)). Während Katrin noch zögert, übernimmt Anna den Turn auf Deutsch und teilt der Gruppe ihre Überlegungen zu den automatisch vom Handy generierten Dateinamen der Fotos mit.

**Auszug (54), (Externer Auszug Gespräch F4): Explizite Einforderung eines Sprachwechsels ins Englische („Könn Sie das noch ma auf Englisch sagen?“)**

[1]

	[71:43.0]		
Doz. Doris K. [v]			M=hm
Ewa [v]		Yeah! I know!	Ja! I
Ewa [ger]		Ich weiß!	Ja!
Katrin [v]	Ähm ((1s)) but it <u>isn</u> äh important. Äh/	The <u>number.</u>	
Katrin [ger]	aber es ist nicht äh wichtig.	Die <u>Nummer.</u>	

[2]

Ewa [v]	<u>know!</u> •M=hm
Ewa [ger]	Ich weiß!
Katrin [v]	Because ähm • • the number/ • • • it's äh • • is sooo ((3s))
Katrin [ger]	Denn ähm • • die Nummer/ • • • Sie ist äh

[3]

		lächelnd
Doz. Doris K. [v]		Deutsches Wort? H=he!
Doz. Doris K. [nv]	((holt Luft))	((lacht))
Katrin [v]	<u>jaa</u> =mm!	
Katrin [nv]	((lässt Hände auf Tisch fallen)) ((seufzt))	

[4]

Katrin [v]		<u>Platt!</u>	
Anna [v]	(se s au so)	sobald ein Bild <u>wichtig</u> wird, wird es ja auch <u>umbenannt</u>	

[5]

Doz. Doris K. [nv]	((schneift))		
Anna [v]	so.	Es heißt dann: "Paula im <u>Garten</u> " und nicht "Deh Zeh Es null	

[6]

Doz. Doris K. [v]		M=hrm! Genau.	
Anna [v]	null null sieben <u>neun</u> !"	• Und dann/ Aber die Bilder <u>kann</u> man ja nicht	

[7]

Doz. Doris K. [v]		Jà Jà!	Jà
Katrin [v]		Jà	
Anna [v]	benenn irgendwie. Also die/	Deswegen is das/	Vielleicht wird

[8]

Doz. Doris K. [v]		Könn Sie <u>das</u> noch ma auf Englisch sagen?	
Anna [v]	da die/ • • der Bildrahmen	<u>wichtig!</u>	Nich/ • d/
Anna [nv]		((holt Luft))	

[9]

Doz. Doris K. [v]		E=he he ha! Ha ha! ha ha ha ha ha ha	
		<small>auflachend</small>	
Katrin [v]		H=ia!	Man <u>ist</u> nicht
Anna [v]	Also ich wollt es grad <u>probiern!</u>	Ähm E=hem he!	

[10]

Doz. Doris K. [v]	ha=hee! E=he!		
Katrin [v]	trainiert!		
Anna [v]	(Ja ich au/)	• • • Ähm • • •	In the moment where a picture
Anna [ger]			In dem Moment, in dem ein Bild ä=ähm

[11]

Katrin [v]		Important!	
Katrin [ger]		Wichtig!	
Anna [v]	becomes ä=ähm	important for <u>you</u> ,	• you give it a <u>name</u>
Anna [ger]		wichtig für dich wird,	• gibst du ihm einen

[12]

Anna [v]	• • and and and kill this äh • • •	<u>number</u> from the c=camera. ((1s))	But
Anna [ger]	Namen • • und und und löschst diese äh • • •	Nummer von der K=Kamera. ((1s))	Aber diese

[13]

Anna [v]	these pictures ähm • äh ((1s))		mmm you can't find
Anna [ger]	Bilder ähm • äh ((1s))		mmm du kannst keinen
Anna [nv]		((seufzt)) ((lässt Hände fallen))	

[14]

Anna [v]	a/ a/ • a name or a symbol, because it's <u>abstract?</u> And so the/ the
Anna [ger]	Namen oder ein Symbol finden, denn es ist abstrakt. Und daher könnte der Kameraname/

[15]

Anna [v]	<u>camera name</u> may be/ äh the <u>number</u> may be became an important
Anna [ger]	äh die Nummer könnte eine wichtige Rolle spielen.

[16]

[72:44.0]	
Doz. Doris K. [v]	M=hm lachend
Ewa [v]	M=hm! ••Yeah. M=hm!
Anna [v]	role.
Anna [ger]	

Mit Annas Sprachwechsel zurück ins Deutsche bestünde nun die Möglichkeit, die Diskussion wieder auf Deutsch fortzuführen. Stattdessen fordert die Dozentin ein zweites Mal explizit einen Sprachwechsel ins Englische ein (Doz. Doris K.: *Könn Sie das noch ma auf Englisch sagen?*) und besteht damit auf ihrem Experiment, das Projekt der deutschen Studentin Katrin weiterhin auf Englisch zu diskutieren. Annas Reaktion ist zögerlich. Ihre teils entschuldigend-rechtfertigende, teils ironische Behauptung, sie habe *es grad probiern* wollen, reizt Katrin und die Dozentin zum Lachen. Katrin legitimiert Annas Unsicherheit durch einen verständigen Kommentar (Katrin: *Man ist nicht trainiert!*), der zugleich deutlich macht, dass es für die deutsche Studentin eine ungewohnte Praxis ist, ein Gespräch auf Englisch zu führen. Anna kommt der Sprachwechseleinforderung dann tatsächlich nach und reformuliert ihre Behauptungen und ihre Vermutung auf Englisch.

Im Verlauf des gesamten Projektplenums fordert die Dozentin Doris K. von ihren Studenten dreimal explizit einen Sprachwechsel ein. Wie die Analysen gezeigt haben, geht es ihr dabei nicht darum, nur eine bestimmte Verständigungssprache durchzusetzen, sondern sie passt die Sprachwechseleinforderung je zweckgebunden und adressatenspezifisch an. Sie zeigt ein Gespür dafür, welchen Studenten sie eine Forderung nach einem Sprachwechsel zumuten kann und welchen nicht (von den Gaststudenten wird lediglich Murat aufgefordert Deutsch zu sprechen, um sein Deutsch zu üben, Ewa hingegen nicht). Die Einforderungen sind nicht unumgänglich; im Falle einer Wortschatzlücke bietet die Dozentin durchaus auch einen Wechsel zurück in die Ausgangssprache an. Dieses Handeln trägt stark (fremd-)sprachdidaktische Züge, die Lehr-Lern-Sequenzen initiieren und von einer Reflexion der Effizienz mehrsprachiger Praxis zeugen. Zu vermerken bleibt, dass sich die Aufgeschlossenheit der Dozentin für mehrsprachige Praxis faktisch auf die zwei Verständigungssprachen Deutsch und Englisch beschränkt. Denkbare fremdsprachliche Bezugnahmen auf die anderen Erstsprachen der Studierenden (Polnisch, Türkisch, Bulgarisch) bleiben aus.

### 7.6.5 Begrenzte Aufgeschlossenheit für die Effizienz mehrsprachiger Praxis

In dem beobachteten Projektplenum unter Kommunikationsdesignern wird auf das Englische weniger in Form von relevanten lexikalisch-terminologischen Entlehnungen

Bezug genommen, als in Form von Sprachwechseln, um eine zweite Verständigungssprache für die Fachdiskussion zu etablieren. Initiiert wird dies im dritten und hier fokussierten Gespräch F3 durch das Engagement der Dozentin Doris K. Metasprachlich begründet sie den Sprachwechsel ins Englische damit, auch die zwei ausländischen Gaststudenten aus Polen und der Türkei in das Gespräch einbeziehen zu wollen (Doz. Doris K.: [...] *I want to integrate the the(h)e(h)e the two of you.*). Die Gaststudenten kommen dem Angebot der Dozentin nach und nutzen sowohl Englisch als auch Deutsch (Murat) bzw. ausschließlich Englisch (Ewa), wenn sie sich an dem Gespräch beteiligen. Insgesamt bleibt Deutsch aber die dominante Verständigungssprache des Gesprächs F3. Immerhin bereitet dieses Gespräch für die nachfolgenden Gespräche des Abends einen flexiblen und konstruktiven Umgang mit dem Englischen als zweite Lingua franca (ELF) vor: In zwei weiteren Gesprächen des Abends (F5 und F7), in denen die Gaststudenten ihre Projekte vorstellen, wird ausschließlich Englisch gesprochen, in Gespräch F4 fordert die Dozentin explizit von der deutschen Studentin Katrin den Wechsel ins Englische ein, um einerseits Ewa das Verstehen der Diskussion zu ermöglichen und andererseits, um Katrin dazu anzuregen, ihre Argumente und Thesen zu reflektieren. Es entsteht ein sprachdidaktisches Moment. Das Gespräch F6 wird wiederum überwiegend auf Deutsch geführt, die Dozentin wechselt allerdings ins Englische, wenn es allgemein um Studienorganisatorisches geht oder um Fachbücher vorzustellen.

Sprachwechsel ins Englische erfolgen in der Gesamtschau primär zum Zweck der Adressatenspezifikation. Die mikroanalytischen Betrachtungen zeigen darüber hinaus, dass dem Code-Switching im sequenziellen Einzelfall durchaus differenzierte Zwecke zukommen bzw. diese unterschiedlich motiviert sind (Kap. 7.6.1). Englisch wird nicht erst dann als „Behelfssprache“ eingesetzt, wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten kommt, sondern ist vielmehr eine angebotene zweite Verständigungssprache, um Schwierigkeiten zuvorzukommen. Dies schützt die Sprecher freilich nicht vor Nichtverstehen oder Missverstehen. Das mehrsprachige Handeln liefert in solchen Fällen aber Möglichkeiten, Verstehensschwierigkeiten und Missverständnisse gemeinsam zu bearbeiten (Kap. 7.6.2 und Kap. 7.6.3).

Der flexible Umgang mit der englischen Sprache wäre nicht ohne die initiativen Handlungen der Dozentin Doris K. möglich gewesen. Ihr Handeln zeugt von einer persönlichen Aufgeschlossenheit gegenüber mehrsprachiger Praxis. In ihren metasprachlichen Äußerungen kommt zudem eine Reflexion der Effizienz mehrsprachlichen Handelns zum Ausdruck. Sie ist es, die den Studierenden anbietet, das Englische als Lingua franca zu nutzen. Zugleich ist dieses Angebot eine Forderung, setzt der Sprachwechsel ins Englische doch bei den deutschen Studierenden die Kompetenz voraus, ein Fachgespräch über Design auch auf Englisch verfolgen und führen zu können. Darüber hinaus fordert die Dozentin explizit Sprachwechsel ein, und zwar adressaten- und zweckspezifisch mal vom Deutschen ins Englische; mal vom Englischen ins Deutsche (Kap. 7.6.4). Ihr Handeln trägt (sprach-)didaktische Züge, die im Vollzug des Fachgesprächs Lehr-Lern-Sequenzen initiieren. Die Studierenden spielen dieses Spiel mit, es bleibt aber fraglich, ob die Studierenden ohne die leitende Rolle der Dozentin als Prüferin, Gesprächsleiterin und hierarchisch höher gestellte Expertin ebenfalls einen solch flexiblen Umgang mit dem Englischen angestrebt hätten. Es ist maßgeblich die individuelle Offenheit der Dozentin, die zu einer effizienten mehrsprachigen Praxis in der Gruppe beiträgt.

Bemerkenswert ist dabei, dass die Aufgeschlossenheit gegenüber einer mehrsprachigen Praxis, von der das Handeln der Sprecher zeugt, auf die Wissenschaftssprachen Deutsch und Englisch beschränkt bleibt. Die Austauschstudenten, die nur für wenige Semester an der deutschen Hochschule studieren, werden eingeladen, Englisch zu sprechen, wel-

ches im 20. Jahrhundert als dominierende intereuropäische Wissenschaftssprache etabliert wurde, oder – zumindest in einem expliziten Fall – dazu angehalten, Deutsch zu üben (vgl. Kap. 7.6.4). Andere Erstsprachen der Sprecher (Türkisch, Bulgarisch, Polnisch) kommen für das Gespräch nicht in Betracht: Obwohl Nora und Murat Türkisch als Erstsprache genannt haben, nehmen sie nicht Bezug darauf (wobei zugegebenermaßen unklar ist, ob beide Sprecher um die gemeinsame Sprache wissen). Und Bulgarisch wird lediglich einmalig fremdsprachlich thematisiert durch die Nachfrage der Dozentin, ob die von Nora in ihrem Farbalphabet verfassten Texte bulgarisch seien (Doz. Doris K.: *Und die Texte sind aber auch • • die da drin sind, des s Bulgarisch, ne?*). So bleibt das mehrsprachige Handeln auf die in der Hierarchie der Wissenschaftssprachen vorherrschenden Sprachen Deutsch und Englisch begrenzt und ist weniger terminologisch-fachspezifisch als durch das persönlich-ideolektale Engagement der Dozentin getragen.

## 7.7 Zusammenführung

In diesem Kapitel wurden Gespräche betrachtet, an denen mehrsprachige Sprecher teilnehmen, die nicht davon ausgehen können, dass ihre Gesprächspartner ihre ‚mitgebrachte Erstsprache‘ verstehen oder sprechen. Es entstehen Lingua-franca-Gespräche, in denen sich die Sprecher überwiegend auf Deutsch unterhalten, welches für die mehrsprachigen Sprecher nicht die Erstsprache darstellt. Diese Gespräche werden zu mehrsprachigen Gesprächen, insofern auf eine weitere, andere Sprache als das Deutsche Bezug genommen wird und diese Bezugnahmen gesprächsrelevant gemacht werden. Diese zweite Bezugssprache ist in den drei hier betrachteten Kolloquiumgesprächen das Englische. Verschiedentlich ist herausgestellt worden, dass das Englische im 20. Jahrhundert in nahezu allen Wissenschaften als internationale Wissenschaftssprache an Relevanz gewonnen hat (vgl. Ammon 1996; vgl. Skudlik 1990; vgl. Hüllen 1998; vgl. Ammon 2001; vgl. Trabant 2005; vgl. Gnutzmann 2008; vgl. Ausführungen in Kap. 3.3). Auch die Bezugnahmen auf das Englische in den in diesem Kapitel untersuchten Gesprächen mögen diesem Trend geschuldet sein. Die bisherigen Untersuchungen stützen ihre Aussagen vor allem auf die Analysen schriftlicher Korpora. In welchem Umfang und in welcher Form das Englische die mündliche, alltägliche Wissenschaftskommunikation prägt, ist meines Wissens bislang kaum untersucht. Die in diesem Kapitel durchgeführten Fallanalysen geben einen ersten Einblick, wie mehrsprachige Praxis mit Bezugnahmen auf das Englische in mündlichen Fachgesprächen an deutschen Hochschulen gestaltet wird. Dabei zeigt sich bereits an wenigen Einzelfällen, dass keineswegs von einem einheitlichen Bild ausgegangen werden kann. In den vorliegenden Gesprächen hat das Englische vor allem lexikalisch-terminologischen Einfluss auf die Fachsprachen einer Disziplin, zum anderen wird es als zweite mögliche Verständigungssprache im Gespräch angeboten, um ausländische Gaststudenten einzubeziehen. Durch das individuelle Engagement einzelner Dozenten wird Englisch darüber hinaus für einen scherzhaft-spielerischen Umgang genutzt und durchaus didaktisch eingesetzt, so dass (Sprach-)Lehr-Lern-Sequenzen entstehen. Insgesamt ist der Gebrauch des Englischen maßgeblich abhängig von der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und der persönlichen Aufgeschlossenheit der einzelnen Sprecher. Erwartbarkeiten hinsichtlich der Quantität und Qualität von Bezugnahmen auf das Englische, die durch Erkenntnisse einer schriftsprachlichen Dominanz des Englischen innerhalb einer Disziplin gesetzt werden, müssen in der mündlichen Wissenschaftskommunikation nicht zwangsläufig erfüllt werden.

Das erste betrachtete Gespräch fand unter Mathematikern eines Forschungsprojektes statt und kann trotz des einmaligen Arrangements als Forschungskolloquium betrachtet werden (vgl. Kap. 7.1). Für zwei der vier Gesprächsteilnehmer ist Deutsch nicht die Erstsprache. Im Gespräch sind aber weniger sprachliche Verstehensschwierigkeiten zu verzeichnen denn inhaltlich-fachliche Unklarheiten. Das Gespräch wird mehrsprachig aufgrund des lexikalisch-terminologischen Einflusses des Englischen auf den mathematischen Fachwortschatz. Die Mathematik wird – neben Physik, Biologie, Chemie und Pharmazie – von Skudlik 1990 zu den anglophonen Wissenschaften gezählt. Es ist erwartbar, dass ihre Vertreter vorwiegend englischsprachige Fachliteratur rezipieren und produzieren und das Englische in internationalen, aber auch nationalen Fachgesprächen als Verständigungssprache dominiert. Allerdings stelle die Mathematik insofern einen Sonderfall dar, als dass allgemein eine „Öffnung zu anderen Sprachen“ (Skudlik 1990:214) beobachtbar sei. Diese Erkenntnisse machten es erwartbar, dass das Englische auch maßgeblichen Einfluss auf das vorliegende mündliche Fachgespräch unter Mathematikern haben würde. Dies hat sich nicht bestätigt. Entgegen der Erwartbarkeit wurde von den Sprechern quantitativ und qualitativ nur in einem geringen Umfang auf das Englische Bezug genommen (vgl. Kap. 7.4.4.). Englisch hat lexikalisch-terminologischen Einfluss, aber in einem geringeren Umfang als erwartet. Nur wenige der insgesamt 193 Lexeme, die als mathematische bzw. elektrotechnische Fachausdrücke zu klassifizieren sind, sind eindeutige Anglizismen (8 Lexeme) oder haben einen englischen Ursprung (4 Initialkurzwörter). Der übrige Anteil der Fachausdrücke setzt sich aus Latinismen, deutschen Simplizia und Wortbildungen bzw. Fremdwort-Kombinationen zusammen. Englische Initialkurzwörter werden teilweise mit deutscher Lautung ausgesprochen. Ausspracheschwierigkeiten bei englisch-angelehnter Lautung werden in der Gruppe thematisiert und legitimiert (vgl. Kap. 7.4.1). Als Besonderheit des mathematischen Fachwortschatzes zeichnet sich die sog. Doppelterminologie (Weinrich 1989) ab. Die idealiter eindeutige Definition eines mathematischen Begriffs ermöglicht, dass lediglich der Fachausdruck übersetzt werden muss, ohne dass der Begriff infrage gestellt werden muss. Es entstehen synonyme Terminpaare, sog. Dubletten (Thurmair 1995), die kontextuell austauschbar sind. Die Analyse des Fachwortschatzes in dem vorliegenden mathematischen Kolloquium legt nahe, dass in der Mathematik eine rege mehrsprachige Praxis der Dublettenbildung besteht. Neben Fachausdrücken werden englische Eigennamen und Alltagsanglizismen verwendet (vgl. Kap. 7.4.2). Darüber hinaus wird im Gespräch auf unterschiedliche Arten auf eine englischsprachige Textgrundlage Bezug genommen (vgl. Kap. 7.4.3). Der Gebrauch von Fachanglizismen wird vom Sprecher Frank einmalig metasprachlich kritisiert, zugleich verwendet er mehr als die anderen Sprecher Alltagsanglizismen. Es erscheint letztlich weniger relevant, welche Sprache gebraucht wird, um auf einen mathematischen Begriff zu referieren, als dass kontextuell präzise Fachsprache zum Einsatz kommt. Deutsch ist dabei die dominierende Fachsprache der Mathematiker in diesem Gespräch.

Das zweite herangezogene Kolloquiumgespräch unter Wirtschaftsinformatikern zeigt hingegen, wie selbstverständlich die schriftsprachliche Lingua franca Englisch einer anglophon geprägten Disziplin auch die mündliche Kommunikation prägen kann (vgl. Kap. 7.5). Durch gesprächsrelevante Bezugnahmen auf das Englische wird das Gespräch mehrsprachig. Sprachliche Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch der Diplomandin Filiz werden ebenso wenig relevant für das Gespräch wie ihre Erstsprache Türkisch. Englisch prägt hingegen sowohl lexikalisch den Fachwortschatz (und zwar auch dort, wo deutsche Dubletten belegbar sind) als auch phonetisch die Aussprache einzelner Lexeme, die bereits im Deutschen mit entsprechend deutscher Aussprache lexikalisiert sind oder Übernahmen von englischen Kurzwörtern darstellen (vgl. Kap.

7.5.1). Der Umfang des englisch beeinflussten Fachwortschatzes in diesem Gespräch beträgt knapp ein Drittel. Darüber hinaus finden sich in den Beiträgen des Dozenten Uwe M. zwei kongruente Lexikalisierungen, die englische Lexeme in das deutsche Flexionssystem integrieren. Seine Äußerung wird dadurch ein Ausdruck von *Multisprech* (Erfurt 2003b). Im ideolektal für das Englische aufgeschlossenen Handeln des Dozenten lassen sich außerdem fachsprachliche und ironische Phraseologismen verzeichnen, die auf dem Englischen basieren (vgl. Kap. 7.5.2). Es zeigt sich, dass die Relevanz, die das Englische in der mündlichen Fachkommunikation an deutschen Hochschulen gewinnen kann, maßgeblich abhängig ist einerseits von dem Grad der Anglophonie der Disziplin und andererseits von der individuellen Aufgeschlossenheit einzelner Sprecher für eine mehrsprachige Fachkommunikation, namentlich des einladenden und gesprächsleitenden Dozenten Doz. Uwe M. (vgl. Kap. 7.5.3).

Das dritte Gespräch schließlich wurde in einem Projektplenum unter Kommunikationsdesignern aufgezeichnet (vgl. Kap. 7.6). Das ausgewählte Gespräch des Abends fokussiert ein Buchprojekt der mehrsprachigen Studentin Nora. Um die ausländischen Austauschstudenten Murat und Ewa in das Gespräch einzubeziehen (Adressatenspezifikation) bietet die einladende Dozentin Doris K. Englisch als zweite Verständigungssprache an. Durch ihr Engagement im Gespräch entsteht ein konstruktiver Umgang mit Englisch als Lingua franca, der weniger durch lexikalisch-terminologische Entlehnungen geprägt ist als durch wiederholte Sprachwechsel in die zweite Verständigungssprache, um allen Sprechern die Möglichkeit zu geben, über die vorgestellten Designprojekte zu diskutieren (vgl. Kap. 7.6.1). Sprachwechsel – sowohl vom Deutschen ins Englische, als auch vom Englischen ins Deutsche – werden von der Dozentin aber auch explizit eingefordert, um bestimmte Zwecke zu erreichen. Dadurch entstehen didaktische Momente und (Sprach-)Lehr-Lern-Sequenzen (vgl. Kap. 7.6.4). Das Angebot einer zweiten Verständigungssprache für ein Gespräch schützt die Sprecher nicht vor Verstehensschwierigkeiten und Missverständnissen. Das mehrsprachige Handeln wird aber konstruktiv von den Sprechern genutzt, um Verstehensschwierigkeiten und das Missverständnis zu bearbeiten (vgl. Kap. 7.6.2 und Kap. 7.6.3).

Erneut zeigt sich, dass die Relevanz, die der englischen Sprache in der mündlichen Hochschulkommunikation zukommen kann, maßgeblich sowohl von der Disziplin abhängig ist (im Falle des Designs etwa durch die hohe Frequentierung ausländischer Studierender) als auch von dem persönlichen Engagement einzelner Sprecher (hier vor allem der einladenden Dozentin Doris K.). Obwohl das Handeln der Dozentin eine Reflexion der Effizienz mehrsprachiger Praxis erkennen lässt, bleibt das mehrsprachige Handeln in diesem Kolloquiumgespräch (wohl auch institutionell bedingt) auf die an der Hochschule dominanten Wissenschaftssprachen Deutsch und Englisch beschränkt. Die Erstsprachen der mehrsprachigen Studierenden werden nicht relevant gemacht (vgl. Kap. 7.6.5).

Insgesamt ergibt sich damit ein sehr heterogenes Bild über die Relevanz, die die international dominierende Wissenschaftssprache Englisch in mündlichen Fachgesprächen an deutschen Hochschulen haben kann. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Erste Tendenzen deuten an, dass die Relevanz des Englischen für ein Gespräch abhängig ist von der jeweiligen Anglophonie einer Disziplin als auch von der Aufgeschlossenheit der gesprächsorganisierenden Dozenten. Englisch kommt in deutschen Kolloquiumgesprächen darüber hinaus neben Deutsch als zweite Verständigungssprache in Betracht, wenn mehrsprachige Sprecher nicht davon ausgehen können, dass andere Sprecher ihre Erstsprache sprechen oder verstehen. Allerdings scheint eine ausgeprägte Anglophonie in der schriftsprachlichen Fachkommunikation einer Disziplin kein Garant dafür zu sein, dass Englisch auch im gleichen quantitativen und qualitativen Ausmaß

auch die mündliche Fachkommunikation prägt. Greifen die Mathematiker im vorliegenden Gespräch entgegen der schriftsprachlichen Anglophonie auf einen ausgebauten deutschsprachigen Fachwortschatz zurück, so spielt unter Kommunikationsdesignern, deren Ausbildung überwiegend auf Deutsch stattfindet, Englisch als zweite Verständigungssprache eine Rolle, um mit internationalen Gästen in die Diskussion zu kommen. Unter den Wirtschaftsinformatikern im hier beobachteten Gespräch wiederum stellt Englisch inzwischen einen selbstverständlichen Anteil der schriftlichen und mündlichen Fachkommunikation dar.

## **8. Zum Umgang mit mehrsprachigen Sprechern im mehrsprachigen und einsprachigen Gespräch**

Die vorausgegangenen Untersuchungen fokussierten jeweils die mehrsprachige Praxis in mehrsprachigen Gesprächen. Die Voraussetzungen für diese mehrsprachige Praxis waren dabei ganz unterschiedlich: Hispanisten an einer deutschen Hochschule, die sich professionell mit Sprache auseinandersetzen, für die Mehrsprachigkeit zum Berufsalltag gehört und die davon ausgehen können, dass ihre Gesprächspartner neben Deutsch auch mindestens eine iberoromanische Sprache sprechen, gestalteten mehrsprachiges Handeln als selbstverständliche Sprachpraxis im Gespräch (vgl. Kap. 6). Anders verliefen die Gespräche in Kolloquien, in denen die mehrsprachigen Sprecher nicht davon ausgehen konnten, dass die Gesprächspartner ihre Erstsprache verstehen oder sprechen würden. Ihre Erstsprachen wurden gelegentlich (fremdsprachlich) thematisiert, aber nicht gesprächsrelevant einbezogen. Vielmehr spielte das Englische als zweite Bezugssprache eine Rolle: einerseits als Wissenschaftssprache der jeweiligen Disziplin, andererseits als zweite Verständigungssprache im Gespräch (vgl. Kap. 7).

Mehrsprachige Praxis umfasst jedoch mehr: Wie in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, ist nicht jedes Gespräch mit mehrsprachigen Sprechern als ein mehrsprachiges Gespräch zu betrachten. Das mehrsprachige Handeln eines Sprechers, zum Beispiel das (fremdsprachige) Handeln in der Zweitsprache Deutsch eines ausländischen Studenten an einer deutschen Hochschule, ist ein potenzieller sprachlicher Faktor, der von den Gesprächsteilnehmern aufgegriffen werden kann oder eben nicht. Wird er nicht für das Gespräch relevant gemacht, verläuft das Gespräch einsprachig, zum Beispiel als vorwiegend auf Deutsch geführtes Kolloquiumgespräch unter der Beteiligung einer chinesischen Studentin.

Aus mehreren Gründen sollen in diesem Kapitel nun auch solche einsprachig verlaufenden Gespräche unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher in den Fokus gerückt werden:

Erstens steht, wie eingangs betont, das Gruppengespräch als Ort mehrsprachiger Praxis im Vordergrund dieser Untersuchungen, nicht der einzelne mehrsprachige Sprecher (vgl. Kap. 1). Folglich werden auch solche Gespräche zu berücksichtigen sein, in denen die vorkommende Ausübung von Mehrsprachigkeit an der sprachlichen Oberfläche nicht explizit relevant gemacht wird. Es soll geprüft werden, inwiefern die ausgeübte Mehrsprachigkeit einzelner Sprecher dennoch latenten Einfluss auf den Gesprächsverlauf haben kann.

Zweitens stellen einsprachige Gespräche unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher eine alltäglich beobachtbare Form mehrsprachiger Praxis dar, die nicht ausgeblendet werden soll. Im Alltag scheint es zunächst der bequemste Weg sein, wenn nur ein Sprecher sich sprachlich anpasst. Statt dass alle Sprecher mehrsprachig handeln müssen, muss dies eben nur einer tun. Dieser vermeintlich leichte Weg entpuppt sich freilich als

Trugschluss, wenn es zu Nichtverstehen und Missverständnissen aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten kommt. Die Analyse von einsprachigen Gesprächen mit mehrsprachigen Sprechern zeigt kontrastiv-ergänzend zur Analyse mehrsprachiger Gespräche auf, welche Konsequenzen es im Gespräch haben kann, wenn mehrsprachiges Handeln eben nicht relevant gemacht (sondern umgangen) wird. Denkbar sind zwei Extremfälle: Das Gespräch verläuft entweder vollkommen unauffällig und aus Sicht aller Beteiligten als vollkommen erfolgreich oder aber die Kommunikation scheitert aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, was sogar zu einem vorzeitigen Abbruch des Gesprächs führen kann. Erwartbar ist, dass der Sprachalltag sich in der Regel irgendwo zwischen diesen Extremen abspielt. Fallanalytisch sollen auch solche Gespräche der alltäglich erfahrbaren mehrsprachigen Praxis berücksichtigt werden.

Und schließlich: Wenn in einem Gruppengespräch mit einem mehrsprachigen Sprecher dessen ausgeübte Mehrsprachigkeit nicht explizit thematisiert und für das Gespräch nicht relevant gemacht wird, so stellt sich die Frage, wie ansonsten der sprachliche Umgang der Sprecher mit diesem mehrsprachigen Gesprächspartner aussieht. Ich wähle bewusst den übertragenen Ausdruck *Umgang*, da er im alltäglichen Verständnis das semantische Merkmal des ›(Be-)handelns, Beschäftigens (mit etwas)‹ bzw. des ›(gesellschaftlichen) Verkehrs (mit jemanden)‹ umfasst und damit die pragmatische Handlungsebene thematisiert; zugleich aber semantisch offen genug ist, um sich nicht auf spezifische linguistische Handlungen festlegen zu müssen. Der *sprachliche Umgang* mit Mehrsprachigen meint zunächst den *Umgangston*, das heißt die „›Art, in der man miteinander spricht‹“ (Paul 2002:1051), aber auch, wie Mehrsprachige *sprachlich behandelt* werden, z. B. als gleichberechtigte Gesprächspartner, als Unterlegene, als Experten usw. Für das vorliegende Korpus ist beispielsweise zu fragen, wie deutsche Hochschulangehörige im Gespräch mit ausländischen Studenten handeln, wenn auf keine andere Verständigungssprache als das Deutsche zurückgegriffen wird.

In der Sprachkontaktforschung wird ein sprachlich simplifizierter Umgang von Muttersprachlern im Gespräch mit Nichtmuttersprachlern als *Foreigner Talk* (in Auswahl Jakovidou 1993, Hinnenkamp 1989, Hinnenkamp 1982, Tarone 1980, Ferguson 1975), als *vereinfachtes Register/simplified register* (zur Begrifflichkeit vgl. Ferguson 1981), als *Fremdenregister* (vgl. Dittmar 2004) oder *Xenolekt* (vgl. Roche 1989, Roche 1998) beschrieben. Eine solch stark simplifizierte Sprechweise des Foreigner Talk – etwa auf phonetischer, morphologischer und syntaktischer Ebene – lässt sich im Korpus der Kolloquiumgespräche nicht beobachten. Es ist also zu fragen, wie deutsche Hochschulangehörige stattdessen mit den ausländischen, mehrsprachig handelnden Studierenden und Doktoranden umgehen. Simplifizierungen sind nicht auszuschließen, ich vermute sie allerdings vor allem auf der illokutionären Ebene, etwa in der Reduktion komplexer Gesprächssequenzen (vgl. *funktionale Reduktion der Sprache* nach Hinnenkamp 1982).

Im Fokus der nachfolgenden Analysen stehen drei Gespräche. Zwei von ihnen sind als einsprachige Gespräche unter der Beteiligung jeweils eines mehrsprachigen Sprechers zu beschreiben. Es handelt sich um zwei Kolloquiumgespräche eines Prüfungskolloquiums der Wirtschaftswissenschaften, in denen ein chinesischer Student seine Studienarbeit (Gespräch D) bzw. eine chinesische Diplomandin ihre Diplomarbeit (Gespräch E) präsentieren. Die im Gespräch vorkommende mehrsprachige Praxis wird jeweils nicht explizit relevant gemacht. Das dritte Gespräch weist nur sehr wenige minimale explizite Bezugnahmen auf die im Gespräch vorkommende mehrsprachige Praxis auf. Es handelt sich um eine Aufnahme in einem interdisziplinären Doktorandenkolloquium, in welcher ein südkoreanischer Doktorand sein Promotionsprojekt vorstellt (Gespräch B).

Die drei Gespräche werden zunächst makroanalytisch vorgestellt (vgl. Kap. 8.1 bis Kap. 8.3), ehe herausgearbeitet wird, wie in diesen Kolloquien die deutschen Sprecher mit

der Mehrsprachigkeit ihrer Gesprächspartner umgehen. In den sich anschließenden Analysen werden dabei zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum einen werden die zwei Gespräche aus dem Prüfungskolloquium als *institutionelle Gespräche* betrachtet. Dabei zeichnen sich im Umgang der deutschen Sprecher mit den ausländischen Studierenden und Doktoranden wiederkehrende Handlungen ab, die primär institutionell bedingt sind, in ihrer spezifischen Ausführung latent aber durch das mehrsprachige Handeln ihrer Gesprächspartner beeinflusst sind (vgl. das Sequenzmuster *Nachhaken* in Kap. 8.4). Zum anderen werden zwei Gespräche dahingehend geprüft, wie der sprachliche Umgang der Sprecher miteinander in Hinblick auf das Kolloquium als *Fachgespräch* ausgeprägt ist. Hier ist zu beobachten, dass ausländische Sprecher in Expertenrollen für die gesellschaftlichen Verhältnisse ihres Landes verstrickt werden (vgl. Kap. 8.5).

### **8.1 Gespräch E: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen**

Der Lehrstuhl Produktion und Logistik des Departments für Wirtschaftswissenschaften richtet in der Vorlesungszeit wöchentlich ein Kolloquium aus, das sich an Diplomanden und Doktoranden richtet. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge steht zum Zeitpunkt der Gesprächsaufnahme noch aus. Vorgestellt werden laufende Doktorarbeiten und vor allem Diplomarbeiten, die gerade abgegeben wurden oder kurz vor der Abgabe stehen. Das Kolloquium zeichnet sich durch eine von Woche zu Woche wechselnde Teilnehmerschaft aus: Einige Studierende kommen wiederholt und regelmäßig, andere nur einmalig. Die Dozenten des Lehrstuhls sind verhältnismäßig zahlreich vertreten und besuchen das Kolloquium regelmäßig, aber ebenfalls mit wechselnder Besetzung. Es ist Konsens, dass mindestens die betreuenden Dozenten einer Diplomarbeit anwesend sind.

Das ausgewählte Gespräch E stellt das dritte von insgesamt fünf Gesprächsaufnahmen in diesem Kolloquium dar (vgl. auch Gespräch D). Die chinesische Studentin Li stellt ihre gerade abgeschlossene Diplomarbeit vor, in der sie sich mit Emissionsminderungsmaßnahmen im chinesischen Automobilsektor beschäftigt hat. Ihre betreuenden Dozenten sind die Diplom-Wirtschaftsingenieurin Silke Hoffmann (Doz. Silke H.) und der Diplom-Wirtschaftsingenieur Ben Schäfer (Doz. Ben S.). Insgesamt sind fünf Dozenten anwesend sowie zehn Studierende. Die Präsentation der Diplomarbeit ist Teil des Prüfungsverfahrens, so dass hier ein Prüfungskolloquium mit entsprechender Prüfungssituation vorliegt. Das Kolloquium wird in jedem Semester angeboten und ist in den Lehrplan des Instituts integriert, was bedeutet, dass es zeitlich auf anderthalb Stunden begrenzt ist und in einem Seminarraum der Hochschule stattfindet. Allerdings gibt es in diesem Semester Raumschwierigkeiten, so dass der Raum nun schon zum dritten Mal in drei Wochen gewechselt wurde. Der Raum ist mit u-förmig aufgebauten Tischen und einer Kreidetafel ausgestattet. Doz. Silke H. hat einen tragbaren Beamer und einen Laptop mitgebracht, so dass die Studentin eine Folien-Präsentation auf eine Leinwand projizieren kann.

Die Gesprächsaufnahme beginnt unmittelbar mit dem Kurzvortrag der Studentin Li. Die Gesprächseröffnung ist aus technisch-organisatorischen Gründen nicht dokumentiert. Li stellt sich als Studentin des Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen/Maschinenbau vor und benennt das Thema ihrer Arbeit. Der Vortrag ist klar gegliedert und orientiert sich am Aufbau ihrer Diplomarbeit. Jedes Kapitel wird einzeln vorgestellt. Nach knapp 15 Minuten beendet Li ihre Präsentation. Im Hintergrund sind mehrere Kommentare zu hören, die die Schnelligkeit des Vortrags kommentieren. Doz. Silke H. übernimmt die

Gesprächsleitung und kommentiert ebenfalls, dass man *schnell durch* sei, was *viel Zeit* für Fragen bedeute. Li fasst den Kommentar als Kritik auf und entschuldigt sich lachend (Li: (*unv.*) zu *schne(h)e(h)e(ll)* (*unv.*)). Die Dozentin winkt die Entschuldigung ab und eröffnet die Plenumsdiskussion mit der Nachfrage, wer eine Frage an die Studentin habe. Die Studenten Lars und David sind die einzigen Studierenden, die eine inhaltliche Nachfrage an Li richten (vgl. Gesprächsteilphase a und Gesprächsteilphase d). Die übrigen Fragen werden von den betreuenden Dozenten gestellt. Es handelt sich um *Prüfungsfragen* im Nachhak-Sequenzmuster (vgl. Kap. 8.4). Eine offene Diskussion, in der unterschiedliche Positionen gegeneinander gehalten werden oder ein Konsens ausgehandelt wird, kommt dadurch nicht zustande. Vielmehr ist Li darum bemüht, die Thesen und Ergebnisse ihrer Diplomarbeit zu verteidigen. Die Prüfungssituation prägt insgesamt stark das Kolloquiumgespräch. Nach nur 25 Minuten beendet Doz. Silke H. das Kolloquium vorzeitig.

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. **Gesprächsmitte**<sup>207</sup> (00:00:00 – 00:25:10) (Li)<sup>208</sup>
  1. **Vortrag:** Diplomarbeitsthema ›Emissionsminderungsmaßnahmen für die Automobilindustrie in China‹ (00:00:00 – 00:15:06) (Li)
  2. **Plenumsdiskussion:**
    - a. ›Festlegung des Mineralölsteuersatzes für China‹ (00:15:07 – 00:16:54) (Doz. Silke H.)
    - b. ›Entwicklungen in China im Vergleich zu Deutschland‹ (00:16:55 – 00:20:52) (Doz. Silke H.)
    - c. ›Berücksichtigung des Wachstums des PKW-Bestandes in China‹ (00:20:53 – 00:22:15) (Doz. Ben S.)
    - d. ›Klärung der Mengenangabe ‚13 000 Fahrzeuge‘‹ (00:22:16 – 00:22:36) (Doz. Silke H.)
    - e. ›Erhöhung des Diesel-PKW-Bestandes in China‹ (00:22:37 – 00:25:10) (Doz. Silke H.)
- II. **Gesprächsbeendigung** (00:25:11 – 00:25:41) (Doz. Silke H.)

Das Gespräch ist als einsprachiges Gespräch einzuschätzen. Die Gesprächsteilnehmer sprechen ausnahmslos Deutsch und nehmen nicht auf Lis mehrsprachiges Handeln Bezug. Für Li ist das Gespräch fremdsprachige Kommunikation, ihre Erstsprache ist Chinesisch. Neben Li ist mit Mei eine weitere Studentin anwesend, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sie beteiligt sich allerdings nicht am Gespräch.

Li spricht ein normabweichendes Deutsch, was sich vor allem in abweichenden Kasus- und Genus-Verwendungen äußert. Auffälliger als morphologisch-syntaktische Abweichungen sind phonetische Auffälligkeiten: Li lässt Laute oder Silben aus, kontrahiert Silben und hat stellungsbedingte Ausspracheschwierigkeiten bei einzelnen Konsonanten, insbesondere bei dem Vibranten [R]. Besonders deutlich werden ihre Ausspracheschwierigkeiten bei dem insgesamt 17-mal verwendeten Ausdruck *Mineralölsteuer* bzw. *Mineralölsteuersatz*. Ihr ‚Sprechen mit Akzent‘ wird jedoch nicht thematisiert und nicht relevant für das Gespräch gemacht (vgl. Kap. 2.2). Der Fachwortschatz des Gesprächs ist – bis auf einige Internationalismen griechischen bzw. lateinischen Ursprungs – konsequent deutsch.

Sprachlich manifestiert sich keine gesprächsrelevante mehrsprachige Praxis, die es rechtfertigen könnte, das Gespräch als mehrsprachig zu beschreiben. Latent könnte das

<sup>207</sup> Die Gesprächseröffnung konnte aus technisch-organisatorischen Gründen nicht aufgezeichnet werden.

<sup>208</sup> Der in Klammern gesetzte Namen bezeichnet den initiiierenden Sprecher der Gesprächs(teil)phase.

fremdsprachige Handeln Lis aber doch Einfluss auf das Frageverhalten ihrer Prüfer haben. Einen Hinweis darauf gibt der Ausstieg der Dozentin Silke H. aus dem Nachhaken-Muster. Kritik an der Diplomarbeit wird nicht explizit gemacht und vorzeitig abgebrochen (vgl. Kap. 8.4.1). Dass Li in diesem Gespräch auf die chinesische Sprache Bezug nimmt, ist kaum erwartbar, da sie nicht davon ausgehen kann, dass ihre Gesprächsteilnehmer Chinesisch verstehen oder sprechen. Statt sprachlicher Bezugnahmen kommen in diesem Gespräch gesellschaftskulturelle Bezugnahmen vor: Li wird durch die deutschen Gesprächsteilnehmer eine Expertenrolle für die Automobilindustrie in China zugeschrieben (vgl. Kap. 8.5.1).

## **8.2 Gespräch D: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen**

Das Gespräch ist Teil des im Semester wöchentlich stattfindenden Kolloquiums, das der Lehrstuhl Produktion und Logistik des Departments für Wirtschaftswissenschaften anbietet. Es stellt die zweite von insgesamt fünf Gesprächsaufnahmen in diesem Kolloquium dar (vgl. auch Gespräch E). Das Kolloquium ist in den Lehrplan integriert und richtet sich vornehmlich an Diplomanden und Doktoranden. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist noch nicht durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmer verändert sich mit jeder Sitzung: Einige Studierende besuchen das Kolloquium regelmäßig, andere kommen nur zu einzelnen Sitzungen. Gleiches gilt für die Dozenten, wobei eine Besonderheit dieses Kolloquiums ist, dass in der Regel mehrere Dozenten des Lehrstuhls anwesend sind, mindestens die betreuenden Prüfer einer Arbeit.

Für Diplomstudierende ist es verpflichtend, vor der eigentlichen Diplomarbeit eine so genannte Studienarbeit zu verfassen. Die Prüfungsordnung sieht vor, dass nach Abgabe der Studienarbeit ein Kurzvortrag im Kolloquium zu halten ist, in welchem die Arbeit und die Ergebnisse vorgestellt werden. Dieser ist notenrelevant, so dass eine Prüfungssituation entsteht und das Kolloquium den Charakter eines Prüfungskolloquiums erhält. Im vorliegenden Gespräch stellt der chinesische Student Wang seine Studienarbeit zum Thema ‚Simulationen für die Werkstattfertigung‘ vor. Die betreuenden Dozenten sind der Diplomkaufmann Bastian Wagner (Doz. Bastian W.) und der Diplomwirtschaftsinformatiker Nils Becker (Doz. Nils B.). Wang hat die Regelstudienzeit bereits überschritten und plant direkt im Anschluss an seine Studienarbeit mit der Diplomarbeit zu beginnen. Doz. Bastian W. duzt den Studenten, Wang siezt Doz. Nils B.; insgesamt ist das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander eher formell, bedingt durch die Prüfungssituation vor der Gruppe.

Die Sitzung beginnt aus organisatorischen Gründen unruhig: Ein neuer Seminarraum muss gefunden werden und alle Teilnehmer ziehen gemeinsam über den Universitäts-campus, um in einem anderen Gebäude einen freien Raum zu finden. Da das Kolloquium zeitlich auf 90 Minuten begrenzt ist, geht damit wertvolle Zeit verloren, was auch die Prüfungssituation für Wang verschärft. Der neue Raum ist klein und schmal; die wenigen im Kreis aufgestellten Tische reichen für die 14 Gesprächsteilnehmer kaum aus. Die Teilnehmerzahl ist dabei ein Durchschnittswert: Während der Aufnahme verlassen einige Studierende und Dozenten den Raum oder kommen hinzu, was Unruhe in die Gesprächssituation bringt.

Doz. Bastian W. eröffnet das Gespräch mit der Vorstellung des Studenten. In dem sich anschließenden Vortrag von knapp 28 Minuten Länge stellt Wang seine Studienarbeit vor. Mittels eines tragbaren Beamers und eines Laptops kann er eine Folien-Präsen-

tion an die Wand projizieren. Das Abspielen seiner Computersimulationen scheitert technisch. Nach knapp 22 Minuten des Vortrags ermahnt Doz. Bastian W. den Studenten, *langsam ((Is)) zum Ende* zu kommen. Dies führt bei dem Studenten zu einer merklichen Nervosität: Hatte Wang zunächst verhältnismäßig frei gesprochen und lediglich einzelne Formulierungen von den Folien bzw. vom Laptop abgelesen, greift er nun hörbar auf Handzettel zurück und liest vor allem während des Fazits davon ab. Um Zeit zu sparen, überspringt er mehrere Folien. Nach dem Vortrag eröffnet Doz. Bastian W. die Plenumsdiskussion und gibt den Anwesenheit die Gelegenheit, Fragen zu stellen. Davon machen im weiteren Verlauf lediglich Doz. Nils B. und Doz. Bastian W. Gebrauch und verstricken sich dabei in eine Nachhak-Sequenz, nach welcher die Plenumsdiskussion beendet wird (vgl. Kap. 8.4.2). Unruhe im Plenum macht sich durch Räuspern, Räumen und Türknarren bemerkbar. Die Prüfungssituation erscheint angespannt und das Datenmaterial legt nahe, dass Wang teilweise die Fragen der Dozenten nicht verstanden hat; eine Vermutung, die auf Nachfrage hin in einem persönlichen Nachgespräch von dem Studenten bestätigt wurde. Doz. Bastian W. beendet nach rund 34 Minuten vorzeitig die Kolloquiumsitzung.

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:00:00 – 00:00:14) (Doz. Bastian W.)<sup>209</sup>
- II. Gesprächsmitte**
  - 1. Vortrag:** Studienarbeitsthema ›Simulationen für die Werkstattfertigung‹ (00:00:15 – 00:28:11) (Wang)
  - 2. Plenumsdiskussion:**
    - a. Nachhak-Sequenz: ›Warum die Kosten simulieren?‹ (00:28:12 – 00:31:16) (Doz. Bastian W.)
- III. Gesprächsbeendigung** (00:33:58 – 00:34:27) (Doz. Bastian W.)

Das Gespräch ist ein einsprachiges Gespräch in der Verständigungssprache Deutsch. Für Wang stellt das Sprachhandeln ein fremdsprachiges in der Zweitsprache Deutsch dar. Nach eigenen Auskünften hat Wang bereits in China Wirtschaftswissenschaften studiert und kam vor sieben Jahren nach Deutschland, wo er in Sprachkursen Deutsch lernte, um an einer deutschen Hochschule studieren zu können. Sein Deutsch ist stark normabweichend; auffällig ist das Auslassen von Artikelwörtern, die ungenaue Aussprache von Kasussuffixen, wiederholte Genusabweichungen und unpassende Kongruenzen zwischen Subjekt und Prädikat. Markant auffällig ist darüber hinaus eine ideolektale Häufung der Konjunktion-Partikel-Kombination *und äh* sowie der Konjunktion-Adverb-Kombination *und dann*. Wang setzt sie funktional wie Diskurspartikeln ein; sie erschweren aber zum Teil das syntaktische Verständnis, da sie nicht nur Verbalphrasen einleiten, sondern auch Nominalphrasen, und sie insgesamt die syntaktische Struktur stark unterbrechen. Das Handeln in der Zweitsprache Deutsch wird aber nicht explizit thematisiert und gesprächsrelevant gemacht. Latent deuten die wiederholten Nachfragen von Doz. Bastian W. sowie die propositional unpassenden Antworten von Wang in der Gesprächsteilphase b an, dass Wang die Nachfrage seines Prüfers sprachlich nicht verstanden hat, also letztlich ein Nichtverstehen in der mehrsprachigen Praxis stattgefunden hat.

---

<sup>209</sup> Der Name benennt den Sprecher, der die jeweilige Gesprächs(teil)phase initiiert.

### 8.3 Gespräch B: Makrostruktur – Voraussetzungen, Gesprächsziel und Gesprächsphasen

Das Doktorandenkolloquium des einladenden Professors Gert Fischer (Doz. Gert F.) ist interdisziplinär ausgerichtet und lädt Doktoranden und an einer Promotion interessierte Studierende aus den Fachrichtungen Design-, Kunst-, Medien- und Kulturwissenschaft ein. Auch Musiker, Psychologen und Filmwissenschaftler mit kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt besuchen das Kolloquium. Die Einladungen erfolgen persönlich, das Kolloquium ist somit nicht für alle Hochschulmitglieder offen. Viele Teilnehmer besuchen das Kolloquium bereits seit Jahren, welches sich mehrmals im Semester einen ganzen Tag lang in einem Seminarraum der Hochschule trifft. So hat sich eine relativ konstante Gruppe von 10 bis 15 Personen gefestigt, die Altersspanne reicht dabei von 25 bis 50 Jahre. Die Atmosphäre ist entspannt und vertraut, Doz. Gert F. wird von vielen geduzt, die Teilnehmer sorgen für Kaffee, Tee und kleinere Snacks, die während der Diskussionen gereicht werden. Scherze und anekdotische Exkurse gehören zu den Gesprächen dazu. Man sitzt in einem großen Gesprächskreis um einen großen Tisch herum; Beamer- und Overhead-Präsentationen können an eine Leinwand projiziert werden. Die Treffen finden in der Regel an einem Samstag statt und sind prinzipiell „open ended“: Die Teilnehmer treffen sich bereits am Vormittag und bringen ausreichend Zeit mit.

Das Kolloquium stellt ein charakteristisches Forschungskolloquium dar, in welchem die Doktoranden ihre Promotionsvorhaben oder aktuellen Arbeitsprozesse vorstellen können. Der Verlauf eines Kolloquiumtages umfasst in der Regel mehrere Kolloquiumgespräche ohne begrenzte Zeitvorgaben. Am Aufnahmetag sind es sechs Forschungsvorhaben, die vorgestellt und diskutiert werden. Doz. Gert F. hat die Rolle des Gesprächsleiters inne, überlässt es aber weitgehend den Vortragenden, Diskussionen bereits während des Vortrags zuzulassen oder erst im Anschluss zu dulden.

Das ausgewählte Gespräch B stellt das sechste und letzte Kolloquiumgespräch des Tages dar. Da ich keine weiteren Gespräche der Aufnahme für die Analyse hinzuziehen werde, werde ich die übrigen fünf Gespräche nicht vorstellen. Während des Gesprächs B sind elf Personen anwesend. Thema des Gesprächs ist das designwissenschaftliche Forschungsvorhaben des südkoreanischen Doktoranden Ji-Seong (40 Jahre, Erstsprache Koreanisch), der an der deutschen Hochschule bei Doz. Gert F. in deutscher Sprache promovieren möchte. Er hat bereits mehrere Jahre bei dem Dozenten studiert, arbeitet inzwischen selbst als Hochschuldozent in Südkorea und reist zweimal im Jahr nach Deutschland, um hier seine Studien voranzubringen. Mit Ausnahme der Doktorandin Vanessa (Erstsprachen Deutsch und Französisch) verstehen sich die übrigen Teilnehmer als einsprachig. Das Gespräch wird überwiegend auf Deutsch geführt, mehrsprachig wird es momenthaft durch Bezugnahmen auf einen koreanischen Fachausdruck (*Chaebol*), z. B. wenn Doz. Gert F. den Ausdruck thematisiert und sich in dessen Aussprache übt (vgl. Auszüge 21 bis 23, Kap. 2.1.2.1). Weitere Sprachen werden im Gespräch nicht relevant gemacht. Vielmehr ist es Ji-Seongs fremdsprachiges Handeln in der Zweitsprache Deutsch, das relevant gemacht wird: Zum einen thematisiert der Doktorand es selbst, als er zu Beginn seines Vortrags Doz. Gert F. um Unterstützung bittet (Hilfsappell Ji-Seongs: *Ja äh aber leider brauch ich i/ äh deine Hilfe. Wegen meine Sprache, ja?*), zum anderen sind die Fremdkorrekturen des Sprechers Olaf auffällig, die möglicherweise primär propositional-semantic intendiert sind, aber implizit auch als sprachliche Korrekturen des fremdsprachigen Handelns interpretiert werden können (vgl. Auszüge 13 und 14, Kap. 2.1.1.1). Wie die chinesische Studentin Li in Gespräch D (vgl. Kap. 8.2) wird auch Ji-Seong in eine Exper-

tenrolle für die gesellschaftlichen Verhältnisse seines Heimatlandes verstrickt. Anders als im Gespräch mit der Chinesin geschieht dies hier jedoch nicht ohne anfänglichen Widerstand einiger Gruppenmitglieder (vgl. Kap. 8.5.2).

Das Gespräch B weist eine vergleichsweise komplexe Makrostruktur auf, in der sich Vortrags- und Diskussionsphasen abwechseln. Eröffnet wird es durch den Dozenten Gert F. mit einer auffordernden Wortübergabe an Ji-Seong (Doz. Gert F.: *[Ji-Seong] willst du n Zwischenbericht noch machen?*). Nach dem erwähnten Hilfsappell beginnt Ji-Seong sein Promotionsthema vorzustellen, das sich mit dem Zusammenhang von Industriedesign und nationaler Identität in Südkorea befasst. Nach nur knapp zwei Minuten beendet Ji-Seong seinen Vortrag mit einem Lachen und der Begründung, weitere Ausführungen würden zu kompliziert werden (Ji-Seong: *((2s)) Und • • Ja. Bis jetzt äh wenn ich weiter äh so sagen würde, dann da(h)as i(h)is äh ziemlich kompliziert! Und nur jetzt/*). Olaf nutzt diese Zäsur und unterbricht Ji-Seong, um mit einer Nachfrage die Plenumsdiskussion I zu eröffnen. Seine Fremdkorrektur changiert zwischen linguistischer und semantisch-propositionaler Korrektur (vgl. Auszug 13, Kap. 2.1.1.1).

Signifikant ist das sich anschließende Handeln des Dozenten Gert F. Er ergreift das Wort, um der Gruppe zu berichten, mit welchem Forschungsvorhaben Ji-Seong vor einigen Jahren an ihn herangetreten sei. Er paraphrasiert dabei wiederholend die von Ji-Seong im Vortrag I vorgestellten Thesen, resümiert die Forschungsfrage, kommentiert den geplanten Kapitelaufbau der Dissertation und berichtet von Arbeitsempfehlungen, die er Ji-Seong gegeben hat. Auffällig ist, dass Doz. Gert F. während dieser Ausführungen nicht unterbrochen wird. Nur auf eine Wortnachfrage des Dozenten hin beteiligen sich Ji-Seong und Sven kurzzeitig, ohne jedoch das Rederecht an sich zu nehmen (vgl. Auszug 23 „Chaebols“ Nr. 3, Kap. 2.1.2.1). So entsteht eine in sich geschlossene Fürsprechen-Gesprächsphase (vgl. Gesprächsphase 3), die die erwartbaren Gesprächsphasen Vortrag und Plenumsdiskussion ergänzt. Auffällig ist darüber hinaus, dass Doz. Gert F. dabei konsequent über Ji-Seong in der 3. Person Sg. spricht, ohne ihn direkt in der 2. Person zu adressieren. Diese paternalistische Sprechweise grenzt Ji-Seong einerseits als aktiven Gesprächsteilnehmer aus (Doz. Gert F. fragt seinen Doktoranden beispielsweise nicht, ob er dessen Thesen und Gedanken richtig wiedergibt), andererseits stellt es ein Fürsprechen in dessen Namen dar. Dieses Handeln ist in diesem Umfang einmalig im Korpus: Der Dozent informiert die Gruppe über das Promotionsprojekt seines Schützlings und kann zugleich zwischen den unterschiedlichen Diskussionsstandpunkten der Gesprächspartner vermitteln. Zum einen stellt er sich seinem Doktoranden zur Seite und spricht für ihn, zum anderen greift er die aus der Gruppe (speziell von Olaf) aufgebrachte Kritik an Ji-Seongs Thesen auf und gesteht ihr zu, berechtigt zu sein. Darüber hinaus ist erwägbar, die Phasen des Fürsprechens als Reaktion auf den Hilfsappell des Doktoranden an seinen Doktorvater zu interpretieren (vgl. erneut Ji-Seongs Hilfsappell: *Ja äh aber leider brauch ich i/ äh deine Hilfe. Wegen meine Sprache, ja?*). Für die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs bedeutet dies, dass das Fürsprechen eines Sprechers B eine mögliche Handlungsweise ist, wenn es für einen Sprecher A zu Schwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln kommt.

Im weiteren Gesprächsverlauf wechseln sich Vortrags- und Plenumsdiskussions-Phasen sowie eine weitere Fürsprechen-Phase ab (vgl. Gesprächsphasen 4 bis 7). Die rege Beteiligung mehrerer Gesprächsteilnehmer verdeutlicht das Interesse an Ji-Seongs Thema, mehrfach werden seine Thesen und Arbeitsansätze aber auch kritisch hinterfragt. Ji-Seong tritt zunehmend als Fürsprecher für die südkoreanischen Gesellschaftsverhältnisse auf. Er wird anfangs noch kritisch in Frage gestellt (vor allem von Olaf), später als Experte befragt (durch Sven und Doz. Gert F.). Mit der Akzeptanz Ji-Seongs als Experte für Südkorea geht in der Plenumsdiskussion IV einher, dass angesprochene

Sachverhalte in Amerika, Südkorea und Deutschland, die als Missstände empfunden werden, Auslöser für Sticheleien und Scherzsequenzen (Sich-Mokieren, Frotzeln) werden. Das gemeinsame Scherzen stärkt das Gruppengefühl und verarbeitet zugleich unangenehme Themen. Die Gesprächsbeendigungsphase wird entgegen den Erwartungen nicht durch Doz. Gert F. initiiert, sondern durch den Sprecher Jörg, der unmittelbar im Anschluss an einen Kommentar noch im Vollzug seines Turns die Rolle des Gesprächsleiters übernimmt und Ji-Seong deutlich macht, dass das Gespräch zu Ende ist, wenn dieser keine weiteren Fragen habe (Jörg: [...] *Yo! Hast du Fragen an uns oder was? [...] Solln wir dir noch irgendwo? • • Rat und Tat?*). Lachen mehrerer Gesprächsteilnehmer, darunter Ji-Seongs, signalisieren einerseits eine Sanktion dieser abrupten Rollenübernahme, andererseits die Akzeptanz, dass die Gesprächsmitte verlassen werden kann. Entsprechend führt Doz. Gert F. die Gesprächsbeendigungsphase fort.

Die Gesprächsphasen umfassen im Einzelnen:

- I. Gesprächseröffnung** (00:01:06 – 00:01:14) (Doz. Gert F.)<sup>210</sup>
- II. Gesprächsmitte** (00:01:15 – 00:43:11)
  - 1. Vortrag I:** Promotionsthema ›Design und Identität‹ (00:01:15 – 00:03:03) (Ji-Seong)
  - 2. Plenumsdiskussion I**
    - a. ›nationalistisch oder national?‹ (00:03:04 – 00:04:14) (Olaf)
    - b. ›Ji-Seongs Arbeitsweise I‹ (00:04:15 – 00:06:39) (Torsten)
  - 3. Fürsprechen I:** ›Ji-Seongs Promotionsthema‹ (00:06:40 – 00:10:10) (Doz. Gert F.)
  - 4. Vortrag II:** Promotionsthema ›Design und Identität‹ (00:10:11 – 00:11:26) (Ji-Seong)
  - 5. Plenumsdiskussion II:**
    - c. ›Einfluss des Konsums auf das Design‹ (00:11:27 – 00:13:09) (Olaf)
    - d. ›Analogie zum Dritten Reich‹ (00:13:10 – 00:15:38) (Monika)
    - e. ›Ji-Seongs Arbeitsweise II‹ (00:15:39 – 00:17:52) (Torsten)
    - f. ›Massenproduktion im Dritten Reich‹ (00:17:53 – 00:19:53) (Olaf)
  - 6. Vortrag III:** ›Massenproduktion in Südkorea‹ (00:19:54 – 00:21:12) (Ji-Seong)
  - 7. Plenumsdiskussion III:**
    - g. ›Ji-Seongs Arbeitsweise III‹ (00:21:13 – 00:24:59) (Jörg)
    - h. ›Einfluss des Konsums auf die Identität‹ (00:25:00 – 00:27:56) (Olaf)
  - 8. Fürsprechen II:** ›Ji-Seongs Promotionsthema‹ (00:27:57 – 00:33:13) (Doz. Gert F.)
  - 9. Plenumsdiskussion IV:**
    - i. Exkurs: ›Kritik an Amerika‹ inkl. Sticheln (00:33:14 – 00:34:23) (Jörg)
    - j. ›Rolle der Kirche in Südkorea‹ inkl. Sich-Mokieren über *McDonald's* (00:34:24 – 00:37:02) (Sven)
    - k. ›Handlungsempfehlungen für Ji-Seong‹ inkl. Frotzeln gegen Vanessa (00:37:03 – 00:41:12) (Karsten)

---

<sup>210</sup> Initiierender Sprecher dieser Gesprächsphase

1. ›Handlungsanweisung für Ji-Seong‹ inkl. Frotzeln gegen Ji-Seong (00:41:13) (Doz. Gert F.)

### III. Gesprächsbeendigung (00:43:12 – 00:46:16) (Jörg)

#### 8.4 Nachhak-Sequenzen und Mehrsprachigkeit im Prüfungskolloquium

Die folgende Untersuchung fokussiert, wie der Umgang deutscher Hochschulangehöriger mit ausländischen, fremdsprachig handelnden Studierenden und Doktoranden gestaltet wird, wenn sie sich innerhalb eines musterhaft gefestigten Handelns bewegen, das ich als *Nachhak-Sequenz* bezeichne. Das Kolloquiumgespräch interessiert unter diesem Gesichtspunkt vor allem als *institutionelles* Gespräch. Dazu sind einige Vorbemerkungen zum Gesprächstyp *Prüfungskolloquium* und zum Sequenzmuster *Nachhaken* vorzuschicken:

Kolloquiumgespräche im hier verstandenen Sinne sind abteilungsinterne Fachgespräche innerhalb der Institution Hochschule, die auf dem Grat zwischen Lehre und Forschung angesiedelt sind. In dieser Form der mündlichen Hochschulkommunikation manifestiert sich Forschung im Prozess, ehe Forschungsergebnisse in schriftlich fixierter Form der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (vgl. Kap. 3.1). Das Kolloquium an deutschen Hochschulen kennt zwei Varianten: das *Prüfungskolloquium* und das *Forschungskolloquium* (vgl. Kap. 3.2). Der Kolloquiumstyp, den ich als *Prüfungskolloquium* bezeichne und der im Fokus der folgenden Betrachtungen steht, wurde bisher vor allem von Munsberg beschrieben (vgl. Munsberg 1989, Munsberg 1994). Das von ihm 1989 einzelfallanalytisch vorgestellte *Kolloquium* oder *Kollok* im Fach Chemie bezeichnet hochschulintern

„ein oft eher informelles Prüfungsgespräch zwischen Wissenschaftlichem Mitarbeiter (Doktorand oder Akademischer Rat/Direktor) und Student auf dem Weg zu den Vordiplom- oder Diplomprüfungen.“ (Munsberg 1989:116f.)

Ziel sei weniger ein erörternder wissenschaftlicher Disput als eine Überprüfung des vorhandenen Wissens des Studierenden:

„Ziel des Studierenden ist es, im Kolloquium Wissen zum jeweiligen Themengebiet nachzuweisen, weil nur eine erfolgreich absolvierte Prüfung zur Fortsetzung des Praktikums berechtigt.“ (Munsberg 1989:117)

Übergänge zwischen den einzelnen Fragesequenzen werden durch Lob oder Zustimmung, durch explizite Überleitungen oder durch den Anschluss an einen Einwand überbrückt, Folgefragen können aber auch unvermittelt gestellt werden (vgl. Munsberg 1989:19f.). Allerdings handelt es sich bei dem von Munsberg 1989 und 1994 beschriebenen Gespräch nicht um ein Gruppengespräch, sondern um ein dyadisches Gespräch zwischen Assistent/Doktorand und Student. Wie aber zu zeigen sein wird, kann die Anwesenheit eines Plenums das Handeln in einem Prüfungskolloquium durchaus entscheidend mitprägen, auch wenn dieses sich überwiegend *hörerrollenneutral* (Rehbock 1981) verhält und sich nicht verbal am Gespräch beteiligt. Munsberg listet 13 vorfindbare Gesprächshandlungen (bei Munsberg *Kommunikationsverfahren*) auf, die einerseits gesprächsstrukturierende Handlungen darstellen (Begrüßen, Fachgespräch eröffnen, Fachgespräch beenden, Verabschiedung), andererseits das eigentliche Prüfungsgespräch konstituierende Handlungen umfassen (Zusammenfassen/Wiedergeben/Beschreiben, Definieren, Bestätigen/Zustimmen, Auffordern, Einwenden, Korrigieren, Unterbrechen, Loben) (vgl. Munsberg 1989:121). Ähnliche Handlungen sind auch für

die vorliegenden Prüfungskolloquien in Gruppen nachweisbar, sind aber zu spezifizieren, gerade im Zuge gruppenspezifischer Handlung.

Um weitere Merkmale des Prüfungskolloquiums zu identifizieren, kann auf die Forschungslage zum mündlichen Prüfungsgespräch zurückgegriffen werden (in Auswahl Brock/Meer 2004, Meer 1998, Techtmeier 1997b, Prahl 1995, Nolda 1990, Holly 1979). Prahl sieht zwei wesentliche Aufgaben von Hochschulprüfungen gegeben: die Selektion und die Initiation; historisch vor allem als Form der Selbstrekrutierung des akademischen Nachwuchses, gegenwärtig allgemeiner für die Besetzung bestimmter Berufe (vgl. Prahl 1995:443f.). Hochschulintern kommen den Prüfungen didaktische Funktionen der Abgrenzung zu (vgl. Prahl 1995:445): Sie grenzen Hochschultypen, Studiengänge und -fächer voneinander ab und strukturieren die einzelne Disziplin. Techtmeier betont, dass es bei Hochschulprüfungen

„nicht um die Gewinnung neuer Kenntnisse oder Erkenntnisse (wie z. B. bei Arzt-Patient-Gesprächen oder Wissenschaftlerdiskussionen), sondern um die *Kontrolle von Wissensständen* des Partners“ (Techtmeier 1997b:518) gehe.

Prüfungskolloquien stellen diesbezüglich eine Spezifizierung dar: Wie die Korpusgespräche D und E zeigen, geht es in den Plenumsdiskussionen nicht ausschließlich um die Überprüfung tradierten Wissens. Die Studierenden haben sich über mehrere Wochen oder Monate mit einer spezifischen Forschungsfrage beschäftigt, deren Ergebnisse sie in einer Studien- oder Diplomarbeit schriftlich vorgelegt haben. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die prüfenden Dozenten umfangreich über die spezielle Forschungsfrage informiert sind und über die gleichen Wissensstände auf dem Spezialgebiet verfügen wie die Prüfungskandidaten. Die Prüfungsfragen der Dozenten fokussieren entsprechend vor allem die Forschungsmethode (Gespräch D) oder die Kohärenz der Ergebnisse (Gespräch E). Darüber hinaus sind explizite Bewertungshandlungen, wie sie mündliche Prüfungsgespräche in Hochschulen begleiten und resümieren (vgl. Techtmeier 1997b:520), in den Prüfungskolloquien des vorliegenden Korpus nicht belegt. Tatsächlich ist das Äußern von Lob und negativer Kritik für die Dozenten heikel: Das anwesende Plenum ist Zeuge des Prüfungsgesprächs und die Dozenten werden sich einerseits zurückhalten, ein verbindliches Lob auszusprechen, so lange die Notengebung noch aussteht, andererseits darum bemüht sein, den Prüfungskandidaten nicht durch negative Kritik bloßzustellen oder zu verletzen. Es entsteht der Eindruck, dass trotz der Prüfungssituation, um die alle Beteiligten wissen, der Schein des wissenschaftlichen Disputs, des *dialogisch verfahrenen Lehrgesprächs* (vgl. Sucharowski 2001, vgl. Kap. 3.1) eines Prüfungskolloquiums, gewahrt werden soll.

Makrostrukturell sind für ein Prüfungskolloquium die entsprechenden Gesprächsphasen aus Eröffnung, Vortrag, Plenumsdiskussion und Beendigung zu erwarten. Mündliche Prüfungsgespräche werden vor allem durch Frage-Antwort-Sequenzen konstituiert (vgl. Techtmeier 1997b:519), die im Prüfungskolloquium in der Phase der Plenumsdiskussion entfaltet werden. Hier hat sich mit der *Prüfungsfrage* ein spezieller Fragetyp entwickelt, wie John Searle im Rahmen seiner Sprechakttheorie erläutert:

„Es gibt zwei Arten von Fragen, nämlich (a) wirkliche Fragen und (b) Prüfungsfragen. Bei wirklichen Fragen geht es um die Antwort, bei Prüfungsfragen will S wissen, ob H die Antwort weiß.“ (Searle 1971:103).

Auch *wirkliche Fragen* nach Searle sind im Prüfungskolloquium erwartbar, da – wie oben geschildert – nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Prüfer über umfangreiches Spezialwissen des jeweiligen Themas verfügen. Es sind *Interessefragen*, deren Beantwortungen durch den Kandidaten aber letztlich ebenfalls prüfungsrelevant

sind, insofern geprüft wird, wie umfangreich der Kandidat informiert ist und zu vertiefenden Fragen Stellung nehmen kann. Eine Besonderheit der vorliegenden Prüfungskolloquien ist, dass auch dem anwesenden Plenum die Möglichkeit erteilt wird, dem Prüfungskandidaten Fragen zu stellen. Studierende nutzen diese Gelegenheit vor allem, um inhaltliche Nachfragen (wiederum *wirkliche Fragen*) zu stellen (vgl. Gespräch E).<sup>211</sup> Auch diese Frage-Antwort-Sequenzen sind letztlich Teil der Prüfungssituation. Die Antwortbeiträge der Prüfungskandidaten sind überwiegend repräsentative Sprachhandlungen (vgl. Techtmeier 1997b:519).<sup>212</sup> Gelegentlich schieben die Kandidaten zunächst *Rückfragen* ein, um zu klären, ob sie die Frage richtig verstanden haben (vgl. Wang, Gespräch D: ((*Is*)) *Mein Sie das (ja)?* [...]).

In den Plenumsdiskussionen ergeben sich damit minimal zweizügige Sequenzen, initiiert durch die Frage eines Dozenten oder Plenumsmitglieds und abgeschlossen durch die Antwort des Prüfungskandidaten. Diese Minimalsequenzen können komplex erweitert werden. Im vorliegenden Korpus fallen dabei typischerweise vierzügige Gesprächssequenzen auf, die aus Initialfrage, Antwort, Nachhak-Frage und erneuter Antwort bestehen und die ich im Folgenden kurz als *Nachhak-Sequenzen* bezeichne.<sup>213</sup>

Hilfreich für das Verständnis der Nachhak-Sequenzen ist die gesprächsanalytisch erweiterte Sprechakttypologie Wilhelm Frankes (Franke 1990, zu deren Einbindung in Prüfungsgespräche vgl. auch Techtmeier 1997b). Das Nachhaken kann mit Frankes Systematik als ein *re-initiativer Sprechakt* (vgl. Franke 1990:27) im dritten Zug beschrieben werden, mit dessen Hilfe der Sprecher die *Initialsprechhandlung* (vgl. Franke 1990:31) seines ersten Zuges erneut einbringt. Re-initiative Sprechakte sind nach Franke entweder *verständnissichernde Sprechakte* (z. B. weil der Gesprächspartner im zweiten Zug zu verstehen gab, dass er die Initialsprechhandlung nicht verstanden hat) oder *insistierende Sprechakte*, mit denen der Sprecher „sich um die nachträgliche Durchsetzung seines Handlungszieles bemüht“ (Franke 1990:32). Das nachhakende Fragen stellt einen solchen insistierenden Sprechakt dar.<sup>214</sup> Der Vollzug des Nachhakens durch den Prüfer markiert, dass er den vergangenen Antwortbeitrag des Prüfungskandidaten auf die Initialfrage des Prüfers als nicht ausreichend informativ erachtet. Das Nachhaken insistiert erneut auf der ursprüngliche Frage und fordert eine erneute, hinreichende Antwort. Dies geschieht häufig durch Reformulierungen der Initialfrage, selten durch Wiederholung derselben, aber auch durch vertiefendes Nachfragen eines proposi-

---

<sup>211</sup> Drei andere Aufnahmen von Prüfungskolloquien, die für die eigentliche Untersuchung ausgeschlossen wurden, da sie ohne Beteiligung mehrsprachiger Sprecher verlaufen, zeigen, dass Studierende des Plenums durchaus auch kritische Nachfragen stellen, die die Kandidaten zu Stellungnahmen auffordern. Dies ist sicher abhängig von der jeweiligen Gruppenkonstellation und individuellen Vorstößen.

<sup>212</sup> Konrad Ehlich stellt für die schriftliche Wissenschaftssprache Assertion und Frage als wesentliche Illokutionen vor (vgl. Ehlich 1993). Allerdings erweisen sich, wie Ehlich demonstriert, Äußerungen, die zunächst als Assertionen anmuten, bei genauerer Analyse als Modalisierungen (Ehlich 1993:25), die die Verbindlichkeit von Assertionen aufbrechen. Es gälte zu prüfen, ob in den Antwortbeiträgen der Studierenden in Prüfungskolloquien ähnliche Modalisierungen vorkommen.

<sup>213</sup> Den Ausdruck *nachhaken* lehne ich bewusst an das alltagssprachliche Verständnis an („nachhaken (ugs. auch für eine [weitere] Frage stellen)“ (Duden 1 2009:759)). Er betont den Aspekt des nachgeschalteten, wiederholten Handelns und der Dringlichkeit (vgl. lat. *urgere*, vgl. österr. *urgieren*) und präsupponiert, dass „dieselbe Frage“ bereits einmal gestellt wurde, der Fragende mit der ersten Antwort aber nicht die gewünschte Information erhalten hat. Das meint nicht zwingend, dass der verbalisierte Wortlaut identisch wiederholt werden muss, sondern dass mit der Nachhakfrage dieselbe Proposition wie mit der Initialfrage erfragt wird oder dass einem vertiefenden Aspekt nachgegangen wird.

<sup>214</sup> Franke bezeichnet das nachhakende Handeln als *Interrogieren*, ein Untermuster des *Insistierens*, und versteht darunter das „Beharren auf der Beantwortung einer Frage“ (Franke 1990:50).

tionalen Aspektes. Die Nachhak-Sequenz findet ihren Abschluss dann mit dem vierten Zug, der erneuten Antwort des Prüfungskandidaten.

In Gespräch E finden sich ganze drei Nachhak-Sequenzen in einer nur zehnminütigen Plenumsdiskussion. Der nachfolgende Auszug aus diesem Gespräch veranschaulicht eine typische vierzügige Nachhak-Sequenz:

**Auszug (55): Vierzügige Nachhak-Sequenz mit zwei Sprechern I (Deutscher Dozent, ausländische Studentin)** („*Aber is das nich eine kritische Größe in China?*“) (Der einleitende Turn des Dozenten Ben S. ist gekürzt.)

[1]		[21:13.0]
Doz. Ben S. [v]		• Für dich war ja die Aufgabe, die Rahmenbedingungen in
[2]		..
Li [v]		••• M=hm̄
Doz. Ben S. [v]		China mit zu <u>berücksichtigen</u> , und ••• daraufhin dann
[3]		..
Doz. Ben S. [v]		die <u>Entwicklungspfade</u> für China aufzuzeigen. Wär es nicht
[4]		..
Li [v]		M=hm̄
Doz. Ben S. [v]		schon für <u>dich</u> wichtig gewesen, <u>jetz</u> schon •• das
[5]		..
Doz. Ben S. [v]		prognostizierte Wachstum im Pekawe • Bestand zu <u>berück</u>
[6]		..
Li [v]		M=hm̄
Doz. Ben S. [v]		sichtigen? •• Um auch wirkliche <u>Maßnahmen</u> zu finden, •• die
[7]		..
Doz. Ben S. [v]		vielleicht auch den den das <u>Wachstum</u> einfach ausbremsen,
[8]		..
Li [v]		Mm̄
Doz. Ben S. [v]		weil ja <u>mehr</u> Fahrzeuge einfach <u>mehr</u> Emission bedeuten?
[9]		[21:39.0]
Li [v]		M=hm̄ ((2s)) Jâ. Das (braucht) als e/ als eine weitere
[10]		..
Li [v]		Untersuchungs sss <u>mi(h)ichkeit</u> . • Dieser <u>Arbeit</u> . Aber bei
Li [Kommentar]		<i>für: Möglichkeit</i>
Unbekannt [v]		((hustet))
[11]		..
Li [v]		<u>Arbeit</u> nur die/ •• nur <u>ohne</u> / • (we ma ba) ohne Belück <u>sich</u>

[12]	[21:55.0]
Li [v]	tigung deaä Wacktum von Pekawebestands.
Doz. Ben S. [v]	((2s)) Aber is das
[13]	[21:58.0]
Li [v]	• • Jà. • Aber deea • • ääh
Doz. Ben S. [v]	nich eine kritische Größe in China?
[14]	
Li [v]	de Wachstum von Pekawebestand jährlich ungefähr über zehn
[15]	
Li [v]	leiser werdend Prozent. • • Das eine i gaub/ glaub nich das eine ((3s)) große •
[16]	[22:16.0]
Li [v]	Problem.
Doz. Silke H. [v]	((4s)) Noch weitere Fragen?
Doz. Ben S. [v]	leise Okay.

Paraphrasierung der vierzügigen Nachhak-Sequenz I (vgl. Auszug 55):

Zug 1: Initialfrage Doz. Ben S.: ‚Wäre es nicht wichtig gewesen, das Wachstum im PKW-Bestand in China zu berücksichtigen?‘

Implikatur 1: Das Wachstum im PKW-Bestand ist ein relevanter Faktor in China.

Implikatur 2: Li hätte das Wachstum berücksichtigen müssen. (Arbeitstechnisches Versäumnis)

Zug 2: Antwort Li: ‚Das wäre eine weitere Untersuchungsmöglichkeit. Meine Arbeit erfolgte ohne Berücksichtigung des Wachstums des PKW-Bestandes.‘

Propositionslücke: Keine Beantwortung der Entscheidungsfrage

Zug 3: Nachhak-Frage Doz. Ben S.: ‚Aber ist das Wachstum nicht eine kritische Größe in China?‘ Implikatur 1: Das Wachstum ist ein kritischer Faktor in China. (vgl. Implikatur 1 der Initialfrage)

Zug 4: erneute Antwort Li: ‚Ich glaube nicht, dass das ein großes Problem ist.‘ Die Propositionslücke ist durch Beantwortung der Entscheidungsfrage geschlossen (hier: Ablehnung).

Theoretisch ist es denkbar, dass die typisch vierzügigen Nachhak-Sequenzen beliebig auf sechs, acht oder mehr Züge erweitert werden können. Es bleibt empirisch zu überprüfen, wann und durch welche Faktoren sich die Wiederholbarkeit des Nachhakens letztlich erschöpft. Die Handlungsmacht, eine Nachhak-Sequenz zu beenden, trägt – ebenso wie er sie initiiert – der Prüfer: Der Fragende entscheidet, ob nachgehakt wird oder nicht.<sup>215</sup>

<sup>215</sup> Im Korpus zeigt sich, dass die Nachhak-Sequenzen eine maximale Sechszügigkeit nicht überschreiten. Dies sehe ich vor allem durch die Anwesenheit des Plenums gegeben: Einerseits steht es dem

Darüber hinaus kann die Nachhak-Sequenz eine erweiterte Variante mit drei Sprechern erfahren, zum Beispiel wenn das Prüfungsgespräch von zwei Prüfern geführt wird (vgl. Gespräch E, Kap. 8.4.1; vgl. Gespräch D, Kap. 8.4.2). In Gespräch E findet sich beispielsweise eine auf sechs Züge erweiterte Nachhak-Sequenz mit drei Sprechern: Die Initialfrage und die erste Nachhak-Frage werden von der Erstprüferin Doz. Silke H. gestellt und nach der im vierten Zug erneut gegebenen Antwort Lis folgt eine zweite Nachhak-Frage des Dozenten Ben S. Die Sequenz schließt dann mit einer dritten Antwort der Studentin Li ab.

Nachhak-Sequenzen sind natürlich nicht auf Prüfungskolloquien beschränkt, in denen ausländische Studierende geprüft werden. Das vorliegende Gesamtkorpus umfasst auch Aufnahmen aus drei Prüfungskolloquien, in denen deutsche Studierende Rede und Antwort stehen müssen. Auch in diesen Aufnahmen finden sich typische, vierzügige Nachhak-Sequenzen, wie das folgende Beispiel demonstriert:

**Auszug (56), (Externer Auszug Gespräch Pr\_Lo4): Vierzügige Nachhak-Sequenz mit zwei Sprechern II (Deutscher Dozent, deutscher Student)**  
 („Ja aber worauf basiert die Entscheidung?“)

[1]	[20:27.0]
Doz. Jens B. [v]	Mm̄ du hattest am Anfang ja mehrere Dekompositionsmethoden
[2]	
Doz. Jens B. [v]	vorgestellt. ••• (Äh) •• Aus welchen Gründen hast du jetzt De Pe
Patrick [v]	M=hm̄
[3]	
Doz. Jens B. [v]	D e gewählt? • Und nicht eine der <u>anderen</u> ?
Patrick [v]	((3s)) Mm̄((3s))
Patrick [nv]	((klickt in Folien zurück))
[4]	
Patrick [v]	[(Methodenname)] die hab ich ausgeschlossen, weil die •• äh Form ganz
[5]	
Patrick [v]	einfach ziemlich <u>schlecht</u> is im Vergleich zu n anderen Methoden. ((1s))
[6]	
Doz. Jens B. [v]	Mmmm •• Ja aber worauf basiert
Patrick [v]	Und die Ergebnisse sind <u>da</u> nicht so <u>gut</u> !
[7]	
Doz. Jens B. [v]	die Entscheidung? (Mm̄?)
Patrick [v]	((2,5s)) Das hab ich aus Literatur entnommen.

Prüfer gut, wenn er nachhakt und auf eine präzisierte Antwort drängt, andererseits wird er den Prüfling – und sich selbst – vor der anwesenden Gruppe nicht unnötig vorführen wollen. Zeitliche Gründe schließe ich im Übrigen aus: die Gespräche D und E werden beide vorzeitig abgebrochen. Die Prüfer hätten sich durchaus noch Zeit für weitere Nachhak-Sequenzen nehmen können.

[8]	Doz. Jens B. [v]	..	((1s))Mm̃
	Patrick [v]	Dass diese Methode schlecht abschneidet. Und daher	(hab ich)
[9]	Patrick [v]	das ausgeschlossen. ((2s)) Ähm ((3s)) Ja diese Methode hätte man	
[10]	Patrick [v]	vielleicht <u>auch</u> implementiern können, aber/ ((2,5s)) Und ich glaube diese	
[11]	Patrick [v]	(Eh Em Es Er)-Methode is nur für den <u>statischen</u> Fall • • ähm • •	
[12]	Patrick [v]	benutzbar. ((2,5s)) Wir wollten ja <u>dynamische</u> Preise berechnen. Mit dem	
[13]	Doz. Jens B. [v]	..	((1,5s))
	Patrick [v]	De Pe De. ((3s)) Deswegen war die auch nicht (implementiert).	
[14]	Doz. Jens B. [v]	..	[21:24.0]
		höher	
	Doz. Jens B. [v]	Mm̃ ((2s)) Mm̃Ham wa <u>sonst</u> noch Fragen?	

### Paraphrasierung der vierzügigen Nachhak-Sequenz II (vgl. Auszug 56):

- Zug 1: Initialfrage Doz. Jens B.: ‚Aus welchen Gründen hast du die Methode X gewählt und keine der anderen?‘
- Zug 2: Antwort Patrick: ‚Die andere Methode Y ist vergleichsweise schlecht.‘  
Propositionslücke: Keine Begründung der verwendeten Methode
- Zug 3: Nachhak-Frage Doz. Jens B.: ‚Aber worauf basiert die Entscheidung?‘
- Zug 4: erneute Antwort Patrick: ‚Methode Y berechnet Statisches. Wir wollten mit Methode X Dynamisches berechnen.‘  
Die Propositionslücke ist durch ein begründendes Argument geschlossen.

Nachhak-Sequenzen sind also allgemein in Prüfungskolloquien erwartbar, unabhängig davon, ob Mehrsprachige daran beteiligt sind oder nicht. Zu fragen wird aber im Folgenden sein, ob und inwiefern mehrsprachiges Handeln zu Abweichungen vom erwartbaren Verlauf einer Nachhak-Sequenz führen kann (vgl. Kap. 8.4.1 und Kap. 8.4.2).

Dass Nachhak-Sequenzen vor allem in Prüfungskolloquien bzw. allgemein in Prüfungsgesprächen abgespult werden, kommt nicht von ungefähr: Mit seinem insistierenden Handeln kommt der Dozent in erster Linie seiner Aufgabe als Prüfer nach und evaluiert, ob der Kandidat die Antwort weiß. Die Nachhak-Frage ist gleichsam eine *Prüfungsfrage* (vgl. Searle 1971:103). In Anwesenheit des Plenums ist das Nachhaken zugleich eine Möglichkeit, sich kritisch zu geben und den eigenen Status der überlegenen institutionellen Rolle zu demonstrieren. Für den geprüften Studenten stellt das Nachhaken

eine Zurechtweisung dar, signalisiert es doch, dass die zuvor gegebene Antwort nicht ausreichend informativ war. Mehr noch als in einer regulären mündlichen Prüfung, in der i. d. R. nur der Prüfer oder die Prüfungskommission anwesend ist, erhöht das anwesende Plenum in einem Prüfungskolloquium den Druck auf den Prüfungskandidaten: Ein eventuelles Scheitern würde nicht hinter verschlossenen Türen und „unter vier Augen“ bleiben, sondern würde hochschulöffentlich.<sup>216</sup>

Zusammengefasst ist festzuhalten: Nachhak-Sequenzen stellen kein obligatorisches, aber ein charakteristisches Handeln in Prüfungskolloquien dar. Es wurde institutionell durch das Handeln der Aktanten konventionalisiert, seine tatsächliche Realisierung ist aber letztlich von individuellen Handlungsentscheidungen der Aktanten abhängig (und nicht etwa von kodifizierten Vorgaben in Prüfungsordnungen o. ä.). In solchen Sequenzen sehe ich ein institutionell gefestigtes Gesprächshandeln, das je nach theoretischer Vorannahme auch als *Muster* (Rehbein 2001, Ehlich/Rehbein 1986), *Sequenzmuster* (Deppermann 2008), *Handlungsroutine* (Brinker/Sager 2006) oder *Dialogtyp* (Franke 1990) bezeichnet werden könnte. Dass es sich bei diesen Nachhak-Sequenzen um ein wiederkehrendes Muster mit erwartbaren Zügen handelt, zeigen gerade auch jene Sequenzen, die Abweichungen von den Erwartungen aufweisen, etwa wenn Dozenten explizit aus dem Nachhaken aussteigen (vgl. Gespräch E, Kap. 8.4.1) oder wenn sich Dozenten in das Muster verstricken und den Prüfungskandidaten damit verstärkt unter Druck setzen (vgl. Gespräch E, Kap. 8.4.2). Das Nachhak-Sequenzmuster ist keine spezifische mehrsprachige Praxis, ihr Vollzug soll aber hier unter der Voraussetzung der Mehrsprachigkeit betrachtet werden. Zwei Fälle werden im Folgenden vorgestellt, jeweils sind es deutsche Dozenten, die in einem Prüfungskolloquium einen ausländischen, in der Fremdsprache Deutsch handelnden Prüfungskandidaten befragen.

#### **8.4.1 Aus dem Nachhak-Muster aussteigen statt Nichtverstehen oder Nichtverstehen-Wollen zu diagnostizieren**

Im Gespräch E eines Prüfungskolloquiums der Wirtschaftswissenschaften mit dem Schwerpunkt Produktion und Logistik stellt die chinesische Studentin Li in einem Kurzvortrag ihre bereits fertig gestellte Diplomarbeit zum Thema Emissionsreduktion im chinesischen Automobilmarkt vor. An den Vortrag schließt sich eine kurze Plenumsdiskussion an, die Teil des Prüfungsverfahrens ist.

In dieser nur knapp zehnminütigen Diskussion finden sich ganze drei Nachhak-Sequenzen, die durch die betreuende Dozentin Silke Hoffmann (Doz. Silke H.) initiiert werden und zum Teil gemeinsam mit dem zweiten betreuenden Dozenten Ben Schäfer (Doz. Ben S.) vollzogen werden. In der dritten Nachhak-Sequenz steigt die Dozentin Silke H.

---

<sup>216</sup> Das Handeln des Nachhakens an sich ist natürlich nicht auf Prüfungsgespräche beschränkt. Es kommt beispielsweise auch in Forschungskolloquien zum Einsatz, wie das Gespräch B im Korpus demonstriert. Hier dient es nicht dem Zweck des Prüfens, sondern dem individuellen Erkenntnisgewinn und ist entsprechend nicht der Rolle des Prüfers vorbehalten. Die in Gespräch B vorfindbare Nachhak-Sequenz wird von dem deutschen Doktoranden Torsten gegenüber dem südkoreanischen Doktoranden Ji-Seong initiiert. Eine weitere Besonderheit zeigt sich: Anders als in den vorliegenden Prüfungskolloquien werden die Positionen des Nachhak-Sequenzmusters im Forschungskolloquium in zwei zeitlich voneinander getrennten Gesprächsteilphasen vollzogen (vgl. Gesprächsteilphasen b und e, Kap. 8.3). Es zeigt sich, dass der erste Zug der zweiten Frage-Antwort-Sequenz ein Bündel an Nachhak-Fragen darstellt, das sich auf die letzte Frage der ersten Frage-Antwort-Sequenz bezieht. Das Nachhaken zur Initialfrage erfolgt also zeitlich versetzt. Da diese Nachhak-Sequenz aber weder explizit noch latent durch das mehrsprachige Handeln des befragten Südkoreaners beeinflusst ist, wird sie im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter behandelt.

explizit aus dem Nachhak-Muster aus und auch Doz. Ben S. versäumt es, das Nachhaken trotz unzureichender Antwort von Li fortzuführen (vgl. Auszug 57). Das Handeln der Dozentin gleicht einer Kapitulation, was für eine Prüfungssituation in einem Hochschulkolloquium höchst ungewöhnlich ist. Im Folgenden soll das Aussteigen aus dem Nachhakmuster nachvollzogen werden. Dabei interessiert die Frage, inwiefern das mehrsprachige Handeln der Studentin Li in der Fremdsprache Deutsch für den Verlauf der misslungenen Nachhak-Sequenz eine Rolle spielt, obwohl die Mehrsprachigkeit nicht explizit relevant gemacht wird.

Für ein besseres Verständnis der dritten Nachhak-Sequenz ist es hilfreich, einen kurzen Blick auf die vorausgegangene Plenumsdiskussion zu werfen. Auffällig für die ersten beiden Nachhak-Sequenzen ist dabei zweierlei: Zum einen implizieren die Nachhak-Fragen der Dozenten jeweils eine Kritik an Lis Argumenten bzw. Forschungsergebnissen (vgl. als Beispiel Auszug 55 und die entsprechende Paraphrasierung in Kap. 8.4.). Zum anderen finden sich in Lis zum Teil sehr ausführlichen Antwortbeiträgen als Reaktion auf das kritisierende Nachhaken wiederholt so genannte „Ja aber“-Konstruktionen (vgl. Koerfer 1979, vgl. Kap. 6.3.1), mit denen sie einerseits (affirmativ) den Kritikpunkten zustimmt, andererseits (adversativ) Widerspruch einleitet. Li zeigt ein Verteidigungshandeln. Das Verteidigen ist an sich kein obligatorischer Teil des Nachhak-Sequenzmusters. Da das Nachhaken in diesem Gespräch aber Kritik an der Diplomarbeit mit sich führt, ist es nur konsequent, dass Li in der Prüfungssituation ihre Diplomarbeit, deren Thesen, Methoden und Ergebnisse zu verteidigen versucht. Li geht aber noch weiter und schließt ihre erneuten Antwortbeiträge jeweils mit einer *Abblocken*-Handlung (vgl. Franke 1990:34f.), die weitere kritische Nachhak-Fragen unterbindet (Abblocken der Nachhak-Sequenz I: *Das wärs.* (00:20:44); Abblocken der Nachhak-Sequenz II: *Das eine i gaubl/ glaub nich das eine ((3s)) große • Problem.* (00:22:05)).

Nach einer rein inhaltlichen Nachfrage des Studenten David (vgl. Gesprächsteilphase d) schließt sich die dritte Nachhak-Sequenz an (vgl. Auszug 57). Auch in dieser sind erneut kritisierende Implikaturen seitens der Dozentin Silke H. erkennbar. Die vordergründigen Themen der bisherigen Nachhak-Sequenzen (‚Mineralölsteuer‘ und ‚PKW-Wachstum‘) waren für die Dozenten Anlass, indirekt Kritik an der Diplomarbeit zu üben. Zum einen wurden logische Unstimmigkeiten zwischen einzelnen Aussagen impliziert, zum anderen auf ein arbeitstechnisches Versäumnis angespielt. In der dritten Nachhak-Sequenz geht es vordergründig um das Thema ‚CO<sub>2</sub>-Emission von Diesel-PKW‘, implikativ verweist Doz. Silke H. aber erneut auf ein arbeitstechnisches Versäumnis in Lis Diplomarbeit.

### Auszug (57), (Gespräch E): Ausstieg aus dem Sequenzmuster *Nachhaken*

(„•• Okay? ••• Is mir jetzt neu! Aber!“)

[1]	[22:37.0]
Doz. Silke H. [v]	M=hm̄! Äh zu den Dieselfahrzeugen, ähm ••• Wir hatten ja
[2]	..
Doz. Silke H. [v]	auch schon mal drüber <u>gesprochen</u> , •• ähm einerseits ist der
[3]	..
Doz. Silke H. [v]	Verbrauch <u>geringer</u> , und man könnt dadurch sagen, okay

[4]	..
Doz. Silke H. [v]	weniger <u>Emission</u> , andererseits, habm die ja auch • aus
[5]	..
Doz. Silke H. [v]	Umweltaspekten n <u>Nachteil</u> . Vielleicht kannst du <u>dazu</u> mal was
[6]	..
Li [v]	••• Ääh
Doz. Silke H. [v]	sagen. As/ Zeh Oh <u>Zwei</u> •• Emission. Owemajetz die
[7]	..
Doz. Silke H. [v]	Zeh Oh <u>Zwei</u> Emission sich anschaut. ••• Vielleicht kannst du
[8]	.. [22:58.0]
Doz. Silke H. [v]	<u>dazu</u> noch was sagen. Wenn du jetzt/ <u>Vergleiche</u> mal <u>Diesel</u>
[9]	..
Li [v]	•• M=hñ!
Doz. Silke H. [v]	mit •• <u>Benzin!</u> Hinsichtlich der Zeh Oh <u>Zwei</u> Emission.
[10]	[23:05.0]
Li [v]	leise
Li [nv]	((1,5s)) Ähnn äh für die <u>Anfang</u> gibt es diese ((2,5s)) Das ist für ((klickt Fernbedienung))
[11]	..
Li [v]	der <u>Stickstoff</u> (sosen). • Das nur für die <u>Ottomotor</u> ••
[12]	.. [23:21.0]
Li [v]	betrachtet. Aber für der • <u>Partikel</u> , für der • für eine <u>Diesel</u>
[13]	..
Li [v]	motor! •• Und ääh ((1s)) äht/ eine <u>Dieselmotor</u> verbraucht äh
[14]	..
Li [v]	ungefähr durch/ äh <u>schnittlich</u> ein Viertel • weniger • äh
[15]	..
Li [v]	Kraftstoff • äh <u>Verbrauch</u> als ein Mo/ <u>Ottomotor</u> . Das
Doz. Silke H. [v]	M=hñ
[16]	..
Li [v]	heißt äh ((1s)) <u>weniger</u> Shtadstoff we/ äh <u>Emission!</u> ••• Als
[17]	..
Li [v]	ein Ottomotor. Dasss/ mñm • gib es unterschiedli Möglichkeit utz/

[18]		
Li [v]	äh <u>zwischen</u> • <u>zwanzich</u> bis • <u>dreizich</u> Prozent die Schad/	
[19]		
Li [v]	Schadstoffemissi <u>onen</u> • • <u>weniger</u> als eine Ottomotor.	
Doz. Silke H. [v]		((1s))
[20]		
	[23:51.0]	
Doz. Silke H. [v]	Der Verbrauch ist zwar <u>geringer</u> , aber der Emis <u>sions</u> faktor von	
[21]		
		[23:56.0]
Li [v]		• • M=hm̃
Doz. Silke H. [v]	Diesel ist doch <u>wesentlich</u> höher als bei Benzin.	
[22]		
	[23:57.0]	[24:00.0]
Li [v]		• <u>M</u> =hm̃! leiser, höhere Tonlage
Doz. Silke H. [v]	• • • Und dasisja <u>da</u> schon <u>berücksichtigt</u> .	• • Okay? • • •
[23]		
		[24:03.0]
Doz. Silke H. [v]	Is mir jetzt <u>neu!</u> Aber/	
Doz. Ben S. [v]	Isses denn	• • Isses denn n China so, dass die • •
[24]		
Li [v]		m̃
Doz. Ben S. [v]	Dieselmotorn • wirklich auch <u>dort</u> • • weniger verbrauchen als	
[25]		
Doz. Ben S. [v]	die Benzinmotorn? • • Oder ist das jetzt ein • • ne Sache, die in	
[26]		
Doz. Ben S. [v]	Europa funktioniert, weil die Dieseltechnologie hier schon • •	
[27]		
		[24:17.0]
Li [v]	Jjã.	Aber in der
Doz. Ben S. [v]	sehr weit <u>entwickelt</u> ist.	

Diese dritte Nachhak-Sequenz verläuft nicht wie die anderen beiden Nachhak-Sequenzen zuvor, denn die Dozentin Silke H. steigt aus dem erwartbaren Muster aus. Dies geschieht, als sie die Möglichkeit eines weiteren Nachhakens verstreichen lässt und stattdessen ihre Verwunderung über die Antwort der Studentin Li ausdrückt, indem sie die Gesprächspartikel *okay* fragend intoniert und einräumt, dass ihr der fragliche Sachverhalt neu sei (Doz. Silke H.: • • Okay? • • • *Is mir jetzt neu! Aber!*). Die Partikel *Okay* drückt kein Einverständnis aus, welches die Nachhak-Sequenz hätte abschließen können. Verzögert, in leiserer und höherer Stimmlage geäußert, drückt sie gleich einer Rückfrage wie „Tatsächlich?“ oder „Wirklich?“ einen Dissens aus (Verwunderung, aber auch Zweifel). Die anschließende Feststellung markiert ein Nichtverstehen, dessen Ur-

sache die Dozentin bei sich selbst verschuldet sieht. Mit dieser *Selbstverursachungs-Diagnose* (vgl. Hinnenkamp 1998:136) zieht die Dozentin sich als Prüferin zurück. Die Tatsache, dass sie dies nicht stillschweigend tut, sondern ausdrücklich ein Wissensdefizit diagnostiziert, wird noch näher zu beleuchten sein.

Interessant für den Zusammenhang der mehrsprachigen Praxis in diesem Gespräch ist die Entstehungsgeschichte dieses Ausstiegs. Dazu möchte ich die einzelnen Züge dieser Sequenz nachzeichnen. Aus Platzgründen werden diese teilweise gekürzt dargestellt:

Zug 1: Initialfrage Doz. Silke H.: *[...] Vergleiche mal Diesel mit •• Benzin! [...] Hinsichtlich der Zeh Oh Zwei Emission [...]* (00:22:58)

Zu Beginn des initiierenden Turns nimmt Doz. Silke H. eine Themenverortung vor (*zu den Dieselfahrzeugen*) und erinnert Li daran, bereits einmal über das Thema gesprochen zu haben. Sie stellt die Behauptung auf, dass Dieselfahrzeuge *aus Umweltaspekten n Nachteil* haben und bittet Li, zu dieser Behauptung Stellung zu nehmen (Doz. Silke H.: *Vielleicht kannst du dazu mal was sagen.*). Auffällig ist, dass die Dozentin, als Li zögernd das Wort ergreift, die Initialaufforderung noch dreimal reformuliert: Zunächst nimmt sie eine Themeneingrenzung auf die *Zeh Oh Zwei Emission* vor, wiederholt dann fast wörtlich ihre initiale Bitte (Doz. Silke H.: *Vielleicht kannst du dazu noch was sagen.*), um diese schließlich als direkten Imperativ umzuformulieren (Doz. Silke H.: *Vergleiche mal Diesel mit •• Benzin! [...] Hinsichtlich der Zeh Oh Zwei Emission*). Ein solches *reformulierendes Handeln* (Bührig 1996) ist für eine mündliche Prüfung nicht ungewöhnlich, auch nicht die Verwendung des Imperativs (vgl. Techtmeier 1997b:519). Zu fragen erlaubt ist, ob das Reformulieren der Dozentin außerdem durch die Tatsache motiviert sein könnte, dass sie zu einer Studentin spricht, die in der Prüfung fremdsprachig handelt. Bekannt sind Umformulierungen und Wiederholungen im Zusammenhang mit mündlichen Arbeitsanweisungen im DaF-Unterricht (vgl. Grossmann 2011). Die „Wort-für-Wort Reproduktion eines Elements“ (Grossmann 2011:231) durch den Lehrenden bewertet die Information der Bezugsäußerung als besonders wichtig für den Lerner und ist der Versuch, die weitere hörerseitige Verarbeitung und Speicherung der Information sicherzustellen (vgl. Grossmann 2011:235). Mit der Umformulierung wiederum bewertet der Lehrende seine ursprüngliche Verbalisierung der geplanten Handlung als „nicht erfolgreich“ (Bührig 1996:119; vgl. Grossmann 2011:230), z. B. weil er seine Wortwahl als zu schwer verständlich erachtet, und setzt folglich auf eine andere sprachliche Realisierung der Handlung. Das Handeln von Doz. Silke H. weist zumindest Ähnlichkeiten zu den genannten Verfahren von Arbeitsanweisungen im Fremdsprachenunterricht auf. Ob es tatsächlich durch die Tatsache motiviert ist, dass Deutsch für ihre Gesprächspartnerin Li eine Fremdsprache darstellt, kann nicht abschließend geklärt werden. Die Lesart, dass Doz. Silke H. die Studentin Li als Deutschlernende behandelt, ist zumindest möglich.

Zug 2: Antwort Li: *[...] •• Und ääh ((1s)) äht/ eine Dieselmotor verbraucht äh ungefähr durch/ äh schnittlich ein Viertel • weniger • äh Kraftstoff • äh Verbrauch als ein Mo/ Ottomotor. Das heißt äh ((1s)) weniger Schtadstoff we/ äh Emission! ••• Als ein Ottomotor. [...]* (00:23:21)

In ihrem Antwortbeitrag verweist die Studentin Li zunächst auf eine Folie aus ihrem Vortrag, die eine Übersicht über Stickstoffoxid (*Stickstoff (sotent)*) und andere *Partikel* gibt. Sie wiederholt dann eine These, die sie bereits in ihrem Einführungsvortrag aufgestellt hat: Ein Dieselmotor verbrauche weniger Kraftstoff als ein Ottomotor, was weniger Schadstoffemission bedeute. Als Beantwortung der Prüfungsfrage ist diese Antwort propositional nicht hinreichend, da Li zwar Diesel mit Benzin verglichen hat,

nicht jedoch auf die CO<sub>2</sub>-Emission eingegangen ist. Lis Aussage mag propositional richtig sein, für die Dozentin ist sie aber als Antwort ihrer Frage unbefriedigend, was die Voraussetzung einer Nachhak-Frage darstellt.

Zug 3 a: Nachhak-Frage (misslingt)

Doz. Silke H:

*Der Verbrauch ist zwar geringer, aber der Emissionsfaktor von Diesel ist doch wesentlich höher als bei Benzin.*  
(00:23:51)

Implikatur: Arbeitstechnisches Versäumnis

Die anschließende Nachhak-Frage der Dozentin misslingt allerdings: Die „Zwar aber“-Konstruktion, die zunächst Lis Aussage bestätigt (*Der Verbrauch ist zwar geringer, aber*), lässt einen Einwand und eine Reformulierung der Initialfrage erwarten. Statt aber ihre initiale Prüfungsaufforderung (*Vergleiche mal Diesel mit • • Benzin! [...] Hinsichtlich der Zeh Oh Zwei Emission*) zu reformulieren, beantwortet Doz. Silke H. ihre Frage selbst, indem sie behauptet: *aber der Emissionsfaktor von Diesel ist doch wesentlich höher als bei Benzin*. Sie versprachlicht damit den durch ihre Initialfrage antizipierten Nachteil von Diesel-PKW, was letztlich die Illokution einer Belehrung birgt. Die Modalpartikel *doch* appelliert dabei an bekanntes Wissen und fordert Zustimmung ein (vgl. auch Doz. Silke H. im Initialturn: [...]*Wir hatten ja auch schon mal drüber gesprochen [...]*). Zugleich wird die Kritik impliziert, Li habe den Emissionsfaktor nicht berücksichtigt, und damit auf ein arbeitstechnisches Versäumnis der Diplomarbeit verwiesen.

Rückmeldung 1 Li:

• • *M=hm* (00:23:56)

Aufgrund des gescheiterten Nachhakens ist von Li kaum eine erneute Antwort gemäß dem Nachhak-Sequenzmuster zu erwarten. Tatsächlich reagiert sie in erster Linie auf die Belehrung. Sie tut dies minimal responsiv mit einer HM-Partikel (vgl. Ehlich 1986), die auffallend ambivalent ist: In reduplizierter („zweisilbiger“) Form mit steigender Tonhöhe drückt sie weder eindeutig Konvergenz noch eindeutig Divergenz zum Gesagten aus.<sup>217</sup> Li zeigt sich damit in Wartestellung: Die Belehrung ist minimal responsiv zur Kenntnis genommen, jetzt bleibt Zeit abzuwarten, wohin die Belehrung führt (paraphrasierbar als: „Ja und weiter?“).

Zug 3 b: Nachhak-Frage (misslingt)

Doz. Silke H:

• • • *Und dasisja da schon berücksichtigt.* (00:23:57)

Die nachfolgende Reaktion der Dozentin ist signifikant: Statt doch noch das Nachhaken zu vollziehen oder das Belehren fortzuführen, nimmt die Dozentin einen Rückzug vor. Mit Verzögerung verweist sie deiktisch auf die an die Wand projizierte Folie von Li (vgl. *da*) und stellt fest, dass Li darin den höheren Emissionsfaktor von Diesel-PKW bereits berücksichtigt habe (vgl. *das* in *dasisja*). Sie fragt nicht explizit nach, ob Li die Proposition der Belehrung (‘der Emissionsfaktor von Diesel-PKW ist höher als bei Benzin’) bereits in ihren Überlegungen einbezogen hat oder nicht, sondern sie unterstellt es als Tatsache. Die Modalpartikel *ja* (in *dasisja*) unterstützt die Tatsachenbehauptung und setzt den Sachverhalt als gemeinsamen Konsens. Nur noch indirekt schwingt in dieser Äußerung eine indirekte Frage mit, da die Modalpartikel *ja* gleichsam „fragend“ nach Übereinstimmung verlangt; als Frage interpretiert lässt die Äußerung jedoch kaum Widerspruch zu, sondern ist bestätigungsheischend.

In der Äußerung der Dozentin ist damit kein kritisches Nachhaken mehr erkennbar: Die seit der Belehrung im Raum stehende Kritik, Li habe den Emissionsfaktor nicht berück-

<sup>217</sup> In Ehlichs Systematik entspräche die HM-Partikel am ehesten dem Typ II<sup>R</sup> (hmhm<sup>˘</sup>), den Ehlich nicht untersucht (vgl. Ehlich 1986:54).

sichtigt, wird von ihr selbst aufgehoben und damit auch die Obligation für Li, dazu Stellung zu nehmen. Stattdessen liegt eine Äußerung vor, die durch Modalpartikel und Indirektheit kaum noch als Frage (weder als wirkliche Frage noch als Prüfungsfrage) verstanden werden kann und als Feststellung nur noch nach Bestätigung heischt.

Zwei Handlungsalternativen stellen sich für die Studentin. Entweder sie akzeptiert die Äußerung der Dozentin als Feststellung und bestätigt den antizipierten Konsens, oder sie akzeptiert die Äußerung der Dozentin als indirekte Frage und beantwortet diese antizipiert zustimmend oder wider Erwarten ablehnend.

Rückmeldung 2 Li:

• *M=hm.* (00:23:56)

Li entscheidet sich, erneut nur minimal responsiv mit einer HM-Partikel zu reagieren. Diese hat wieder eine reduplizierte Form, diesmal mit fallender Tonstruktur, gleichsam umgekehrt zur vorausgegangenen Partikel. Eine solche HM-Partikel ist im Deutschen durchaus gängig und mit „ahà“ paraphrasierbar (vgl. Ehlich 1986:54). Sie ist nach Ehlich deliberativ und drückt einen komplexen Fall von Divergenz zur Bezugsäußerung aus (vgl. Ehlich 1986:51f.). Als Antwortpartikel auf eine indirekte Entscheidungsfrage ist eine solch nachdenkend-überlegend geäußerte Partikel kaum propositional hinreichend, allerdings auch nicht als bestätigende Rückmeldung zu einer (für Li günstigen) Tatsachenbehauptung.

Wie lässt sich Lis unpassend erscheinende Rückmeldung erklären? Auffällig ist, dass die Studentin nicht – wie bei den beiden vorausgegangenen Nachhak-Sequenzen – ausführlich verbal reagiert und keine Argumentationsstrategie fährt, die ihre Diplomarbeit verteidigt und kritisches Nachhaken abblockt. Der Grund hierfür ist sicherlich zum Teil im misslungenen Nachhaken der Dozentin zu sehen. Die kritisierende Belehrung und die anschließende Feststellung sind illokutionär betrachtet keine eindeutigen Prüfungsfragen. Aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen im bisherigen Verlauf des Prüfungsgesprächs sollte für Li allerdings klar sein, dass der belehrende Einwand und auch die Feststellung der Prüferin eine Aufforderung zur Stellungnahme bedeutet.<sup>218</sup> Das minimal responsive Verhalten ist also nicht allein durch das misslungene Nachhaken erklärbar.

Denkbar sind aus meiner Sicht zwei Möglichkeiten: Entweder liegt hier ein tatsächlicher Fall von *Nichtverstehen* vor (z. B. weil Li die indirekten Aufforderungen zur Stellungnahme nicht verstanden hat) oder ein sehr geschickter Fall von *Nichtverstehen-Wollen* (d. h. Li handelt bewusst ambivalent und übergehend; die HM-Partikel wäre dann paraphrasierbar mit einem beschwichtigenden „ja natürlich“). Ein Nichtverstehen könnte propositionaler, illokutionärer oder fremdsprachiger Natur sein, d. h. ein Nichtverstehen der inhaltlichen Aussagen, ein Nichtverstehen der Illokution des Aufforderns oder ein Nichtverstehen der Fremdsprache Deutsch. Ein Nichtverstehen-Wollen hingegen setzte voraus, dass Li die Dozentin sehr wohl verstanden hat (propositional, illokutionär und sprachlich), in ihrem fremdsprachigen Handeln aber äußerst geschickt mit ambivalenten Bedeutungsnuancen von Partikeln spielt, um einer drohenden Kritik auszuweichen. Die tatsächliche Motivation der Studentin ist anhand der sprachlichen Oberfläche allein nicht rekonstruierbar. Doch erneut ist es eine mögliche Lesart, dass

---

<sup>218</sup> Tatsächlich erfolgte die erste Nachhak-Frage in der ersten Nachhak-Sequenz ebenfalls nur sehr indirekt in Form einer Feststellung, zu der Li ausführlich Stellung nahm. Ein solches Handeln ist Li also bereits bekannt (vgl. Nachhak-Frage Doz. Silke H.: •• *Aber • grad hast du doch gesagt: ä Ausbau von Infrastruktur wirkt sich in Schi/ China stärker auf den Mineralölsteuersatz aus. Aber da is ja n Minus. Das heißt, dadurch würde sich ja langfristig (de) Mineralölsteuersatz senken!* (00:18:51); erneute Antwort Li: ((*Is*)) *Ja! Aber in China mit mil/ mil ääh • äh in Deutschland nur für der Mehrsteuer und äh • Kraftfahrzeugsteuer. • (Und äh) danach der Minealsteuer! ((Is)) Ähm wenn man der eine Auto benutzen. Aber in China gibt es eine • andere • viele Sch/ das Gebühr, ••• [...]* (00:19:02)).

die Mehrsprachigkeit der Sprecherin Li eine latente (nicht relevant gemachte) Rolle für das Gesprächshandeln spielen könnte, falls ein fremdsprachiges Nichtverstehen vorliegen sollte.<sup>219</sup>

Die Prüfungskandidatin verweigert das Antworten (aus letztlich nicht klärbaren Gründen). Die Entscheidung, die Nachhak-Sequenz fortzuführen oder zu beenden, liegt allerdings allein in der Initiationsmacht der Prüferin. Ihre Konsequenz ist der verbale Ausstieg aus dem Nachhak-Muster mit Hilfe der eingangs zitierten Äußerung:

Zug 4: Ausstieg aus Muster-Sequenz

Doz. Silke H.:

•• Okay? ••• Is mir jetzt neu! Aber! (00:24:00)

Mit *Ausstieg* ist gemeint, dass sie weder schweigt und das Rederecht an das Plenum oder ihren Kollegen abgibt, noch das Nachhaken gelungen zu Ende führt. Stattdessen nimmt sie eine *revozierende Sprechhandlung* vor (vgl. Franke 1990:29). Solche zurücknehmenden Sprechhandlungen werden

„immer dann vollzogen, wenn ein Sprecher erkennen muß, daß er mit seinem Interesse nicht durchdringen kann, weil die dafür erforderlichen Bedingungen nicht gegeben sind.“

(Franke 1990:29)

In einer mündlichen Prüfung ist ein solches revozierendes Handeln der Prüferin durchaus bemerkenswert. Die Selbstverursachungsdiagnose negiert die vorausgegangene Belehrung endgültig, was für die Dozentin in der Rolle Prüferin eigentlich einer Kapitulation gleichkommt. Das zurücknehmende Handeln der Dozentin ist bei näherer Betrachtung aber alles andere als wertneutral. Sowohl in der fragend intonierten Partikel als auch in der Selbstverursachungs-Diagnose schwingen sowohl Verwunderung als auch Zweifel mit und drücken in jedem Falle ein gewisses Maß an Dissens aus.

Die (misslungene) Nachhak-Sequenz erweist sich damit als abgeschlossen. Zwar bestünde noch die Möglichkeit, dass Doz. Ben S. das Nachhaken seiner Kollegin fortsetzt oder diagnostiziert, wie Lis Antwortpartikeln zu verstehen sind, der Dozent nimmt diese Möglichkeit jedoch nicht wahr. Die Frage, die er an die Ausstiegshandlung seiner Kollegin anschließt, stellt keine weitere Prüfungsfrage dar, sondern erweist sich als wirkliche Frage, die die Studentin als Expertin anerkennt (vgl. Kap. 8.5.1).

Insgesamt bleibt der Eindruck einer recht unglücklich verlaufenen Nachhak-Sequenz in einem Prüfungskolloquium. Was hier geschieht, lässt sich durchaus als *Krise* in einem Prüfungsgespräch beschreiben (vgl. Meer 1998). Um diese besser zu verstehen, sei ein kurzer Verweis auf die institutionellen Bedingungen von Prüfungsgesprächen erlaubt: Dorothee Meer arbeitet fallanalytisch Krisenpotenziale in Prüfungsgesprächen heraus,

---

<sup>219</sup> Ich halte es im Übrigen für unwahrscheinlich, dass es sich bei den HM-Partikeln um einen lexikalischen Transfer aus dem Chinesischen handelt. Wang 2007 klassifiziert deutsche und chinesische Gesprächspartikel (bei Wang *Gambits*) nach der Richtung ihrer Bezugnahmen in *Uptakers*, *Clarifiers* und *Appealers* (vgl. Wang 2007:141). Typische Hörerrückmeldungen des Chinesischen (nach Wang die *Uptakers*-Kategorien *Receipts* und *Go-on*) sind Einheiten mit sinkender Intonation wie *en* und *o*, explizite Zustimmungen wie *dui* und Einheiten mit neutraler Intonation wie *en*, *o* und *e* (vgl. Wang 2007:144f.). Die von Li eindeutig zweisilbig artikulierte HM-Partikeln müssen auf die Gesprächspartnerin Doz. Silke H. zumindest vordergründig wie typische Hörerrückmeldungen des Deutschen wirken und werden von ihr jedenfalls als solche behandelt. Wie Susanne Günthner anhand ihres Gesprächskorpus ermittelt, divergiert das Rückmeldeverhalten von chinesischen SprecherInnen im Vergleich zu deutschen Sprechern in der interkulturellen Kommunikation vor allem quantitativ. Die deutschen Hörer produzieren mehr Hörerrückmeldungen als die chinesischen Gesprächsteilnehmer (vgl. Günthner 1994:180), so dass ausbleibende Hörerrückmeldungen, interpretiert auf der Grundlage der eigenen Rückmeldekonzventionen, zu Fehlannahmen und entsprechenden Reaktionshandlungen seitens der deutschen Gesprächsteilnehmer führen können. Das Ausbleiben von Hörerrückmeldungen im erwartbaren Moment ist jedoch im vorliegenden Fall gerade nicht das Problem, sondern das Ausbleiben eines darauf folgenden Antwortbeitrags.

die sie durch das Zusammentreffen von „strukturell herleitbaren Krisenursachen und entsprechenden kommunikativen Aktivitäten der Gesprächsorganisation und -steuerung“ (Meer 1998:163) verursacht sieht. Meer weist damit darauf hin, dass die Untersuchung der sprachlichen Oberfläche nicht hinreiche, die konstitutiven Merkmale von Krisen in mündlichen Prüfungen zu erfassen. Berücksichtigt werden müssen auch die „prüfungsspezifisch relevanten Anforderungen“ (Meer 1998:162). Insgesamt kann Meer vier potenzielle Typen von Krisenursachen identifizieren, die unterschiedlich markante Krisen konstituieren (vgl. Meer 1998:178f.). Für Prüfer und Prüfungskandidat seien in allen Fällen dabei die Wissensdefizite des Kandidaten besonders gefährlich, da sie einerseits eine Verletzung der Prüfungsanforderungen bedeuten (letztlich ein Nichtbestehen der Prüfung), andererseits aber auch das Image von Kandidat und Prüfer bedrohen (vgl. Meer 1998:179). Warum bei Wissensdefiziten des Kandidaten ein Imageverlust des Prüfers droht, erklärt Meer durch den Bezug auf Michel Foucaults Überlegungen zu modernen Machtmechanismen: Institutionelle Macht wird nicht statisch durch die ranghöchste Position über die rangniedrigeren ausgeübt, sondern ist auf eine Vielzahl von gesellschaftlichen Positionen verteilt, die einander wechselseitig kontrollieren und damit Hierarchien und Asymmetrien sicherstellen. Hochschulische Abschlussprüfungen seien „somit lediglich ein Spezialfall der hierarchischen Überwachung im Rahmen eines viel weiter verbreiteten ‚panoptischen‘ Netzes gestreuter Blicke“ (Meer 1998:53). Sowohl Kandidat als auch Prüfer werden durch Gegenabhängigkeiten in der Prüfungssituation überwacht: Der Kandidat hat sein Wissen preiszugeben und zwar so, dass sich idealerweise eine „freiwillige und selbständig aktive Form der Selbstüberwachung“ (Meer 1998:55) ergibt, wodurch sich letztlich die typische Zurückhaltung des Prüfers im Redeanteil erklären lässt. Der Prüfer wiederum hat „unter kollegialer Subversion“ (Meer 1998:61) zu zeigen, was sein Prüfungskandidat durch seine Lehrtätigkeit und Betreuung an Wissen gewonnen hat. Wissensdefizite des Kandidaten fallen damit letztlich auf den betreuenden Prüfer zurück. Meer hat vor allem Hochschulprüfungen untersucht, in denen solche Kontrollkonstellationen durch einen anwesenden Protokollanten, einen Prüfungsvorsitz und gegebenenfalls einen Zweitprüfer konstituiert wurden. In den vorliegenden Prüfungskolloquien sind die wechselseitigen Überwachungsmechanismen noch potenziert: Die Prüfung findet nicht nur in Anwesenheit von Kollegen statt, sondern auch unter den Blicken von Studierenden. Auch wenn die Mehrzahl der Anwesenden sich nicht verbal am Gespräch beteiligt, so erhöht die Anwesenheit der Gruppe den Handlungsdruck sowohl auf Li als auch auf die Dozentin Silke H. Beide versuchen dem Handlungsdruck der Prüfungssituation gerecht zu werden.

Mit dem Belehren kommt die Dozentin einerseits ihrer Rolle als kritische Prüferin nach, zugleich impliziert es ein Moment der Kritik, dass die Kandidatin etwas nicht gewusst oder falsch gemacht hat (vgl. die Genitivergänzung *jmdn. eines Besseren belehren* (vgl. Paul 2002:154)). Dies ist in einer Prüfungssituation durchaus erwartbar, stellt aber in Anwesenheit des Plenums eine heikle Bloßstellung sowohl der Kandidatin als auch der betreuenden Dozentin dar.

Ob die Dozentin mit der Implikatur eines arbeitstechnischen Versäumnisses einen „wunden Punkt“ getroffen hat oder nicht, ob die Studentin nicht versteht oder nicht verstehen will, in jedem Falle sind Lis Antwortpartikeln ein Mittel, Unverfänglichkeit zu erzeugen, um in der Prüfungssituation weder mögliche Schwächen der Diplomarbeit noch ein mögliches Nichtverstehen einräumen zu müssen.

Die unverbindlichen Antwortpartikeln verschärfen allerdings den Handlungsdruck auf die Dozentin: Falls ein Nichtverstehen-Wollen vorliegt, so droht die Gefahr, zu keinem Konsens zu gelangen; nach Meer ein weiteres Krisenpotenzial in Prüfungsgesprächen

(vgl. Meer 1998:177). Ein aufrechterhaltener Dissens in Anwesenheit von Kollegen und Studierenden wäre demnach imagebedrohend für die Prüferin.

Falls ein Nichtverstehen vorliegt, so ist für die Prüfungssituation eigentlich nur ein propositionales Nichtverstehen bedrohlich: Die Belehrung von Doz. Silke H. setzt voraus, dass Li über den höheren Emissionsfaktor von Diesel-PKW gegenüber Benzinern informiert sein müsste, und impliziert ein arbeitstechnisches Versäumnis. Läge tatsächlich ein solches Versäumnis vor, bedrohte dies den Erfolg der Prüfung und das Image von Prüfungskandidatin und Betreuerin.

Unter diesen Gesichtspunkten ist das schrittweise Aussteigen aus dem Nachhak-Sequenzmuster durchaus nachvollziehbar: Statt weiteren Dissens oder Wissensdefizite zu riskieren, ist eine Zurücknahme der Kritik durch die Feststellung, Li habe bereits den Emissionsfaktor berücksichtigt (vgl. Zug 3b), weniger bedrohlich für alle Beteiligten. Heikel bleibt der explizite Ausstieg aus dem Nachhak-Muster (vgl. Zug 4): Durch die Selbstverusachungs-Diagnose gesteht Doz. Silke H. eigentlich ein eigenes Wissensdefizit und erneut eine imagebedrohende Kapitulation. Doz. Silke H. schafft es aber, die Äußerung ambivalent ins Uneigentliche zu verkehren: Durch eine Verwunderung und Zweifel ausdrückende Partikel und gerade der expliziten Aufgabe der eigenen Wissenshoheit setzt sie eine letzte verbale Spitze in Richtung der Studentin und signalisiert ihr und dem Plenum, dass ein Rest an Dissens und Zweifel bleibt.

Was analytisch zeitlich zerdehnt werden kann, vollzieht sich als Sequenz in nur hundert Sekunden. Handlungsentscheidungen werden binnen Sekundenbruchteilen getroffen und sind den Sprecherinnen sicher nur bis zu einem gewissen Grad bewusst. Hinsichtlich der mehrsprachigen Praxis in diesem Gespräch ist dennoch bemerkenswert, dass die Dozentin nicht in Betracht zieht, Li könnte sie illokutionär oder fremdsprachig nicht verstanden haben. Im Gegenteil: Ihre Ausstiegs-Handlung (vgl. Zug 4) akzeptiert Lis ambivalente HM-Partikeln ausschließlich als Konsens bestätigende Rückmeldungen, das heißt als ein Verstanden-haben. Ob ein sprachliches Nichtverstehen vorliegen könnte, wird von beiden Seiten nicht diagnostiziert.<sup>220</sup> Gerade hier läge aber das Potenzial, die Krise zu bewältigen: Ein sprachliches Nichtverstehen (illokutionärer oder fremdsprachiger Art) könnte durch direkte Thematisierung relativ zügig repariert und der wissenschaftliche Diskurs fortgesetzt werden, statt durch ambivalente Äußerungen zwischen Dissens und Konsens zu balancieren.

Ob und inwieweit für beide Sprecherinnen die Mehrsprachigkeit der Studentin eine Rolle spielt, lässt sich nicht explizit an der sprachlichen Oberfläche manifest machen. Die sukzessive Nachzeichnung der Sequenz zeigte allerdings, dass der Verlauf des gescheiterten Nachhakens zumindest potenziell durch ein fremdsprachiges Nichtverstehen mitverschuldet sein könnte. Dass die mehrsprachige Praxis, das fremdsprachige Handeln Lis, nicht für das Gespräch relevant gemacht wurde, ist unter dieser Berücksichtigung ein verschenktes Potenzial, fremdsprachiges Nichtverstehen als Krisenursache zu identifizieren oder auszuschließen.

---

<sup>220</sup> Dies scheint ein sich wiederholendes Phänomen in Prüfungsgesprächen zu sein. Dorothee Meer stellt für die von ihr untersuchten Krisen in Prüfungsgesprächen fest: „[...] daß es in keinem der Fälle zu einer expliziten Thematisierung der Schwierigkeiten kam und die Beteiligten scheinbar durchgängig daran interessiert waren, die Krise nicht als solche erkennbar werden zu lassen.“ (Meer 1998:180).

## 8.4.2 Im Nachhaken verstrickt als Konsequenz von fremdsprachigem Nichtverstehen

Auch in Gespräch D, das wie das Gespräch E im Prüfungskolloquium der Wirtschaftswissenschaftler stattfand, lässt sich eine Nachhak-Sequenz identifizieren, in der die Mehrsprachigkeit des Prüfungskandidaten Einfluss auf den Sequenzverlauf hat, ohne dass dies durch die Teilnehmenden explizit thematisiert würde. Sie füllt die gesamte Plenumsdiskussion aus und ihr krisenhafter Verlauf führt zu einem frühen Ende des Kolloquiumgesprächs.

An diesem Tag stellt der chinesische Student Wang in einem Kurzvortrag seine Studienarbeit über den Einsatz von Simulationen für die Werkstattfertigung vor. An der sich anschließenden Plenumsdiskussion beteiligen sich ausschließlich der betreuende Dozent Bastian W. und sein Kollege und Zweitprüfer Nils B. Anders als in der Nachhak-Sequenz mit der chinesischen Studentin Li (vgl. Kap. 8.4.1) wird in der hier betrachteten Nachhak-Sequenz schnell offensichtlich, dass der Student Schwierigkeiten hat, die ihm gestellten Fragen zu verstehen. Das fremdsprachige Nichtverstehen des Studenten verstrickt Doz. Bastian W. in wiederholte Reformulierungshandlungen, bis schließlich beiderseitiges Verstehen signalisiert wird. Die Plenumsdiskussion wird jedoch kurz darauf beendet.

Zur Vorgeschichte der Sequenz ist zu sagen, dass bereits während des Vortrags für Wang ein spürbarer Zeitdruck seitens des Dozenten Bastian W. aufgebaut wurde. Nach knapp 22 Minuten Vortragszeit wurde Wang von Doz. Bastian W. ermahnt, *langsam ((Is)) zum Ende* zu kommen. Dies führte zu einer deutlichen Nervosität seitens des Studenten (vgl. Kap. 8.2). Als Doz. Bastian W. schließlich die Plenumsdiskussion eröffnet, stellt Doz. Nils B. die erste Frage (Initialfrage I), auf die Wang aus Sicht des Dozenten unzureichend antwortet. Der Versuch des Studenten, dabei eine Computersimulation abzuspielen, wird von dem Erstprüfer unterbunden mit der Begründung, es würde zu viel Zeit kosten (Doz Bastian W.: *Ich glaube sonst wird das jetzt zu lange dauern.*). Der aufgebaute Zeitdruck ist eigentlich nicht erklärbar, da für das Kolloquium die reguläre Seminarzeit von 90 Minuten angesetzt ist, er ist allerdings deutlich spürbar, als die Dozenten die Nachhak-Sequenz initiieren. Der nachfolgende Auszug 58 beginnt mit dem dritten Zug der Nachhak-Sequenz, in der Doz. Nils B. die erste Nachhak-Frage stellt.

### Auszug (58), (Gespräch E): Verstricken im Sequenzmuster *Nachhaken* („Warum muss ich da simulieren?“)

[1]	[30:50.0]
Wang [v]	Sò.
Doz. Nils B. [v]	Okay, das seh ich ja <u>ein</u> , man kann diee <u>Zeit</u> durchaus
[2]	..
Doz. Nils B. [v]	anpassen, man hat ja n Zweischichtsystem, kann sagen:
[3]	..
Wang [v]	Ja!
Doz. Nils B. [v]	Okay ich mach ne Überstunde, dadurch (er/)entstehn mir

[4]	..
Doz. Nils B. [v]	zusätzliche <u>Kosten</u> . Dann hab ich da irgndwie n
[5]	..
Doz. Nils B. [v]	<u>Kostenfaktor</u> reingebracht, der irgndwie a=ö=in Anbetracht
[6]	..
Doz. Nils B. [v]	der zusätzlich gefahrenen <u>Zeit</u> drin ist. Aber ich seh
Doz. Nils B. [nv]	((holt Luft))
[7]	..
Doz. Nils B. [v]	da noch nich die [Adjektivattribut] Simulation, irgndwie drin,
[8]	..
Doz. Nils B. [v]	und dis auch kein Wert, den ich mit ner Simulation ermitteln
[9]	..
Doz. Nils B. [v]	würde, den kann ma ja auch <u>analytisch</u> einfach
Doz. Nils B. [nv]	((holt Luft))
[10]	..
Doz. Nils B. [v]	bemessen. •• Ich hab ja die Funktion schon ge geben,
[11]	..
Doz. Nils B. [v]	trage einfach meine Zeit ein und hab den Wert
[12]	.. [31:17.0]
Doz. Nils B. [v]	ausgerechnet. Warum muss ich da <u>simulieren</u> ?
Doz. Nils B. [nv]	((holt Luft))
[13]	[31:18.0]
Doz. Bastian W. [v]	••• Ja [Wang] ö=äh=k/ hätte man? Hätte man das auch/ äh
[14]	..
Doz. Bastian W. [v]	Hätte man diese <u>Kostenbetrachtung</u> auch ohne Simulation
[15]	.. [31:24.0]
Doz. Bastian W. [v]	machen können? Hättste das auch <u>nachgeschaltet</u> machen
[16]	..
Wang [v]	((1s)) Äääöh ((2s)) Das ähm mmm ((1,5s)) Das äh •
Doz. Bastian W. [v]	können?
[17]	..
Wang [v]	• für <u>diese</u> Simulation und äääh/ ••• Das natürlich äh
Unbekannt	((räuspert sich))
[18]	..
Wang [v]	hab ich vorher ge <u>sagte</u> und äh • ääh • wenn ma eine Po/ äh

[19]	..
Wang [v]	Produktions äh <u>System</u> und äh/ • • Vorher kann man nicht
[20]	..
Wang [v]	wisse (und äh) welche <u>Problem</u> bei diese <u>ganze</u>
[21]	.. [31:50.0]
Wang [v]	Produktionse • System. • <u>Dann</u> , und äh • ääh • mit Simula
[22]	..
Wang [v]	<u>tion</u> kann ma und äh Probleme <u>finden</u> , und wenn ich Probl/
[23]	..
Wang [v]	Problem <u>finde</u> , und äh dann für diese • • äh zum Beispiel äh
[24]	..
Wang [v]	für die <u>Engpass</u> und da alles <u>dadrin</u> und äh • ääh <u>[Adjektiv</u>
Wang [Kommentar]	für: Engpass
[25]	..
Wang [v]	attribut] <u>Daten</u> zum Beispiel und äh für diese gesamte • • •
[26]	.. [32:07.0]
Wang [v]	(Produz/)
Doz. Bastian W. [v]	Ja aber dies <u>Kostenmodell</u> ! Hast du doch <u>in</u> das
[27]	.. [32:11.0]
Wang [v]	• • Jä.
Doz. Bastian W. [v]	Simulationsmodell integriert, ne? Hättste das auch/ • • •
[28]	..
Doz. Bastian W. [v]	Hättst du das auch <u>nachgeschaltet</u> machen können? • •
[29]	.. [32:16.0] [32:17.0]
Wang [v]	((1,5s)) Mmm?
Doz. Bastian W. [v]	Oder wär das nich <u>gegangen</u> ? Hättste die
[30]	..
Doz. Bastian W. [v]	Kosten noch ma einfach mit irgndner <u>Excel</u> Tabelle machen
[31]	..
Doz. Bastian W. [v]	können. <u>Neben</u> dem Simulationsmodell. • • • Wär das ge
[32]	.. [32:22.0]
Doz. Bastian W. [v]	<u>gangen</u> ? • • • Wenn du das ir/ irgndwie <u>verknüpft</u> hättest. Die

[33]	Doz. Bastian W. [v] Doz. Bastian W. [nv]	Ergebnisse des Simulationsmodell irgendwie in die <i>((holt Luft))</i>
[34]	Doz. Bastian W. [v]	Excel Tabelle integriert(hes). Wär das/ • Hätt das funktio <u>niert</u>
[35]	Wang [v] Doz. Bastian W. [v]	[32:31.0] • • Mmh ja glaub ich, dass ? Oder hätte das nich funktio <u>niert</u> .
[36]	Wang [v] Doz. Bastian W. [v]	[32:37.0] [32:38.0] e funktion <u>iert</u> ! Weil und äh • • ääh ((1s)) • Dasse <u>hab</u> (Okay.)
[37]	Wang [v]	ich und äh ((2s)) einfach diese Valiabe und äh zu meine
[38]	Wang [v]	Simulationsmodelle äh einfach eingebe und so. • • • Und
[39]	Wang [v] Doz. Nils B. [v]	[32:48.0] dann und äh Welche Variable? Jetzt?

Doz. Nils B. hakt nach, warum Wang die Kostenberechnung für seine Werkstattfertigung überhaupt mit Hilfe einer Simulation ermittelt hat (vgl. Zug 3: Nachhak-Frage I). Zuvor gab er Auskunft, er selbst würde dies nicht mit einer Simulation ermitteln, sondern *analytisch einfach bemessen*. Als Prüfungsfrage birgt diese Nachhakfrage durchaus scharfe Kritik, schließlich stellt sie Wangs gesamte Studienarbeit infrage. Es ist der Erstprüfer Doz. Bastian W., der nun das Nachhak-Muster variiert: Statt dem Studenten Zeit zu geben, das Rederecht zu übernehmen und erneut zu antworten (erwartbarer Zug 4), reformuliert er die Nachhak-Frage seines Kollegen, zunächst in Form einer *Umformulierung*<sup>221</sup> (vgl. Bührig 1996:119), dann in Form einer *Erläuterung*<sup>222</sup> (vgl. Bührig 1996:179) dieser Umformulierung.

#### Zug 3: Nachhak-Frage I

Doz. Nils B.:

[...] Warum muss ich da simulieren? (00:31:17)

#### Zug 4: Nachhak-Frage II

Doz. Bastian W.:

• • • Ja [Wang] ö=äh=k/ hätte man? Hätte man das auch/ äh Hätte man diese Kostenbetrachtung auch ohne Simulation machen können? (00:31:17)  
Umformulierung von Nachhakfrage I

<sup>221</sup> Mit der Umformulierung wird der Sprechhandlungsplan der Bezugsäußerung neu und anders versprachlicht, ohne jedoch neues Wissen einzubringen.

<sup>222</sup> Mit der Erläuterung wird meines Erachtens auf die Proposition (Referenz oder Prädikation) oder der illokutionäre Zweck der Bezugshandlung Bezug genommen, indem neues, zusätzlichen Wissen versprachlicht wird, das dem besseren Verständnis der Bezugsäußerung dienen soll.

*Hättste das auch nachgeschaltet machen können?*  
(00:31:24) Erläuterung der Umformulierung von  
Nachhakfrage I

Das reformulierende Handeln mag als Hilfestellung für Wang intendiert sein, tatsächlich erzielen sie durch die unerwartete Turn-Übernahme den Effekt eines Profilierungsgehabes (im Sinne von: „Ich bin es hier, der nachhakt!“). Für Wang baut sich eine erhöhte Stresssituation auf. Er muss nicht nur einem Dozenten antworten, sondern zwei, und er muss sich entscheiden, auf welche Verbalisierung der Nachhakfrage er nun Bezug nehmen soll.

Die Pausen, die Verzögerungspartikeln und die mehrfachen Äußerungsabbrüche in Wangs Antwortbeitrag (Zug 5) signalisieren, dass der Student Mühe hat, eine Antwort zu formulieren. Entscheidend in diesem Turn ist schließlich die Feststellung, dass man mit Simulationen Probleme finden könne, zum Beispiel, wenn es zu einem Engpass (*Empass*) komme.

Zug 5: erneute Antwort Wang I: *[...] Dann, und äh • ääh • mit Simulation kann ma und äh Probleme finden, und wenn ich Probl/ Problem finde, und äh dann für diese • • äh zum Beispiel äh für die Empass und da alles dadrin und äh • ääh [Adjektivattribut] Daten zum Beispiel und äh für diese gesamte • • •*  
(00:31:50)

Wang verweist allgemein auf die Vorteile von Simulationen, beantwortet aber nicht die Nachhak-Frage, ob man die Kosten auch ohne Simulation, zum Beispiel *nachgeschaltet* hätte bemessen können. Doz. Bastian W. reagiert mit einem erneuten Nachhak-Zug: Zunächst verweist er darauf, dass Wang das Kostenmodell in das Simulationsmodell integriert habe (er tut dies in Form einer rückversichernden und erinnernden Frage) und wiederholt dann fast wörtlich seine letzte Nahhak-Formulierung.

Zug 6: Nachhak-Frage III: *Ja aber dies Kostenmodell! Hast du doch in das Simulationsmodell integriert, ne?* (00:32:07)  
Hinweisende Rückfrage  
*Hättste das auch/ • • • Hättst du das auch nachgeschaltet machen können? • • Oder wär das nich gegangen?*  
(00:32:11)  
Wiederholung von: Erläuterung der Umformulierung von Nachhakfrage I (vgl. Zug 4)

Spätestens durch Wangs nachfolgende Replik wird manifest, dass der Student die Frage des Dozenten nicht verstanden hat: Erst nach einer Pause äußert er eine einsilbige, gedehnte HM-Partikel in fragender Intonation, die ein Nichtverstehen ausdrückt.<sup>223</sup>

Rückmeldung Wang: *((1,5s)) Mmm?* (00:32:16)

Zug 7: Nachhak-Frage IV: *Hättste die Kosten noch ma einfach mit irgndner Excel Tabelle machen können. Neben dem Simulationsmodell. • • • Wär das gegangen?* (00:32:17)  
Erläuterung von: Erläuterung der Umformulierung von Nachhakfrage I (vgl. Zug 4 u. 6)  
*• • • Wenn du das irl irgndwie verknüpft hättest. Die Ergebnisse des Simulationsmodell irgendwie in die Excel Tabelle integriert(hes).*

<sup>223</sup> Die Partikel ist in dieser Form nicht in der Ehlichschen Systematik zu finden (vgl. Ehlich 1986:54). Paraphrasierbar ist sie in etwa mit: „Was meinen Sie?“

*Wär das/ • Hätt das funktioniert? Oder hätte das nicht funktioniert.* (00:32:22)

Erläuterung von: Erläuterung der Umformulierung von Nachhakfrage I (vgl. Zug 4 u. 6)

Zug 8: erneute Antwort Wang II:

• • *Mmh ja glaub ich, dass e funktioniert! Weil und äh • • ääh ((1s))* (00:32:31)

Rückmeldung Doz. Bastian W.:

*(Okay.)* (00:32:37)

Wang macht jedoch nicht explizit, inwiefern er die Frage nicht verstanden hat, ob propositional oder sprachlich. Erkennbar ist nur die Interpretation des Dozenten: Doz. Bastian W. verfällt erneut in reformulierende Handlungen, die im Wortlaut zum Teil wiederholend, zum Teil umformulierend sind, aber vor allem erläuternd neue Wissensaspekte einbringen (nämlich: *Excel Tabelle, Neben dem Simulationsmodell, irgendwie verknüpft, irgendwie [...] integriert(hes)*). Die neuen Wissensaspekte nehmen Bezug auf das Adverbial *nachgeschaltet* in der Bezugsäußerung aus Zug 4 bzw. Zug 6. Dieses Bezugnehmen weist meines Erachtens darauf hin, dass Doz. Bastian W. das Nichtverstehen von Wang als Wortschatzlücke, also als sprachliches Nichtverstehen in der Fremdsprache Deutsch, behandelt. Der Charakter des Nachhakens ändert sich von einem *insistierenden* Handeln zu einem primär *verständnissichernden* Handeln (vgl. Franke 1990:31).

Wang bestätigt schließlich, dass es funktioniert,<sup>224</sup> woraufhin Doz. Bastian W. mit einer Konsens signalisierenden Rückmeldung (*Okay.*) die Nachhak-Sequenz abschließt.<sup>225</sup> Nach einer kurzen Verständnissrückfrage durch Doz. Nils B. werden keine weiteren Fragen mehr gestellt und Doz. Bastian W. beendet das Kolloquium vorzeitig.

Insgesamt entsteht der Eindruck eines sehr krisenhaft verlaufenden Prüfungsgesprächs. Die potenziellen Krisenursachen werden – wie auch im zuvor betrachteten Gespräch E (vgl. Kap. 8.4.1) – nicht explizit thematisiert. Erkennbar ist aber, dass Doz. Bastian W. offenbar eine Wortschatzlücke, ein fremdsprachiges Nichtverstehen annimmt, und daraufhin Erläuterungen seiner zuvor gestellten Nachhakfrage vornimmt. Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit des Studenten zeigt sich hier also in der Strategie des Dozenten, bei potenziellem Nichtverstehen in der Fremdsprache verstärkt auf Reformulierungen zu setzen.

In der Gesamtbetrachtung der Sequenz erzielt das reformulierende Handeln des Dozenten allerdings einen paradoxen Effekt: Die erste Umformulierung der Nachhak-Frage seines Kollegen unterstellt, dass er die ursprüngliche Frage von Doz. Nils B. als nicht erfolgreich bewertet, und nimmt folglich eine neue Versprachlichung vor (vgl. Zug 4). Paradoxerweise nimmt er aber damit Wang die Zeit, zu überlegen, und die Möglichkeit, das Rederecht zu übernehmen. Der bereits aufgebaute Zeitdruck erhöht sich. Hinzu kommen der Effekt eines Profilierungsgehaves des Prüfers und die Obligation für den Studenten, zwei Prüfern gleichzeitig antworten zu müssen. Als Wang unzureichend antwortet (vgl. Zug 5), wiederholt Doz. Bastian W. seine letzte Frage, die selbst bereits

---

<sup>224</sup> Man beachte, dass Wang hier sehr undeutlich artikuliert (*[...] dass e funktioniert.*) und nicht deutlich die Konjunktivform des Dozenten bestätigt. Denkbar ist ebenso, dass die Äußerung im Indikativ vollzogen wird (*dass es funktioniert*). Ob generell die Formulierungen der Nachhak-Fragen im Konjunktiv für Wangs Verstehensschwierigkeiten gesorgt haben, ist denkbar; lässt sich aber anhand der sprachlichen Oberfläche nicht nachweisen.

<sup>225</sup> Das Nachspiel dieser Sequenz deutet allerdings an, dass Wang nach wie vor Verstehensschwierigkeiten hat. Er berichtet ausschließlich davon, Variablen (*diese Variable*) in sein Simulationsmodell eingegeben zu haben, geht aber nicht auf das mögliche nachgeschaltete Verfahren mit Hilfe einer Excel Tabelle ein, das er gerade noch als möglich bestätigt hat.

eine Erläuterung der Umformulierung der Nachhakfrage I von Doz. Nils B. darstellte (vgl. Zug 6). Statt erhellend wird das Nachhaken damit zunehmend komplexer. Als Wang nun explizit sein Nichtverstehen markiert (vgl. Rückmeldung), verstrickt sich der Dozent endgültig in weitere Reformulierungen, die einen Komplex aus Umformulierungen, Wiederholungen und Erläuterungen bilden (vgl. Zug 7). Der Effekt ist wiederum paradox: Je mehr der Dozent reformuliert, um die nicht ausgesprochene Krisenursache des fremdsprachigen Nichtverstehens zu beheben, desto komplexer und forcierender werden die Fragestellungen und desto weniger Möglichkeiten werden Wang eingeräumt, das Rederecht zu übernehmen. Das geduldige Reformulieren der Nachhakfrage trägt paradoxerweise den Effekt von konfrontativer Ungeduld, dem Studenten Zeit zur Antwort einzuräumen.

Die Krisenursache des fremdsprachigen Nichtverstehens wird nicht explizit thematisiert, nicht explizit relevant gemacht, doch latent indirekt durch das Reformulieren des Dozenten angezeigt und mehr oder weniger erfolgreich bearbeitet. Die zweite Krisenursache, nämlich der zeitliche Umgang mit dem fremdsprachig handelnden Studenten, wird nicht angegangen. Explizit wird zunächst durch Doz. Bastian W. Zeitdruck aufgebaut (vgl. Doz. Bastian W. während des Vortrags: *[Wang] solltest langsam ((1s)) zum Ende kommen. • mm vielleichtnbisschen zu beeihn.*; vgl. Doz. Bastian W. während des ersten Antwortzuges: *((1s)) Versuchs einfach ma an den Folien zu erklärn. Ich glaube sonst wird das jetzt zu lange dauern.*). Der Zeitdruck wird indirekt zusätzlich erhöht, da die zahlreichen und komplexen Reformulierungshandlungen von Doz. Bastian W. dem Studenten kaum Zeit zum Antworten einzuräumen. Die einzige Lösung ohne Imageverlust ist für alle Beteiligten das wechselseitige Anzeigen von Konsens, was die krisenhafte Sequenz zwar abschließt, ihre Ursachen doch letztlich nur teilweise repariert. Das mehrsprachige Handeln von Wang wird zu keinem Zeitpunkt des Gesprächs explizit relevant gemacht, das Gespräch verläuft einsprachig, doch spielt der Umgang des Dozenten mit dem fremdsprachigen Handeln des Studenten eine wesentliche Rolle.

## **8.5 Das Zuweisen von Expertenrollen im Umgang mit mehrsprachigen Sprechern**

Die Untersuchungen zum Nachhak-Sequenzmuster in Prüfungskolloquien fokussierten den sprachlichen Umgang von deutschen Dozenten mit ausländischen Studierenden, für die das Prüfungsgespräch eine Kommunikationssituation in der Fremdsprache Deutsch darstellte. Es galt, damit den sprachlichen Umgang von deutschen Sprechern mit mehrsprachigen Sprechern im Vollzug eines institutionellen Gesprächs und seinen entsprechenden Rollen (Prüfer bzw. Prüfungskandidat) herauszustellen.

Demgegenüber fokussieren die folgenden Kapitel, wie mit mehrsprachigen Sprechern in Hinblick auf ihre fachliche Kompetenz umgegangen wird. Die Kolloquiumgespräche interessieren also nun vor allem als Fachgespräche. Zu fragen ist, wie ausländische Experten ihres Faches (Studierende und Doktoranden) in Gesprächen sprachlich behandelt werden, wenn sie ihre Fachkompetenz nicht in ihrer Erstsprache unter Beweis stellen können, sondern gezwungen sind, das Fachgespräch in der Fremdsprache Deutsch zu führen.

Interessant für diese Frage sind vor allem jene Gespräche, in denen ländervergleichende Forschungsprojekte besprochen werden (Gespräch B und Gespräch E). In den zwei herangezogenen Gesprächen zeigt sich, dass die mehrsprachigen Sprecher durch ihre Gesprächspartner in Experten-Rollen verstrickt werden, die sie nicht nur als Experten ihres Fachgebietes herausstellen, sondern auch als Experten ihres jeweiligen Heimat-

landes. Diese Zuschreibung als Experte geschieht in beiden Gesprächen nicht ohne Widerstreben und Ausdruck von Dissens und wird schließlich in beiden Gesprächen unterschiedlich nutzbar gemacht. Während die Sprecher in Gespräch E zwar mit einem an der sprachlichen Oberfläche markierten Konsens auseinandergelangen, die Ursachen des insgesamt krisenhaft verlaufenden Gesprächs aber nicht identifizieren (vgl. Kap. 8.4.1), wird der anfängliche Dissens in Gespräch E schließlich in eine kritische Selbstreflexion überführt, die es erlaubt, den südkoreanischen Sprecher als Experten der Gesellschaftsverhältnisse seines Landes zu akzeptieren (vgl. Kap. 8.5.2).

Für die folgenden Analysen gehe ich von Begriffen aus, die in unterschiedlichen Theorien unterschiedliche Bezeichnungen erhalten haben, die möglicherweise dasselbe meinen, vielleicht auch etwas anderes oder nur ähnliches. Parallelen zu verwandten Konzepten werden an gegebener Stelle angeführt; ohne jedoch eine begriffliche Auseinandersetzung beanspruchen zu wollen, die ihren jeweiligen theoretischen Traditionen gerecht werden könnte.

Der wesentliche Begriff, um den es im Folgenden gehen wird, ist der des ›kollektiven Wissens‹, das die Sprecher in ihren Äußerungen zum Ausdruck bringen bzw. auf das sie anspielen.<sup>226</sup> Es bleibt hier nicht der Raum, um zu erörtern, ob wir uns dieses Wissen als repetitive *Wissensstrukturen* (im Sinne einer Diskursanalyse der Funktionalen Pragmatik, vgl. Rehbein 2001:936), als gesellschaftliche *Diskurse* (im Sinne einer Diskursanalyse der Kritischen Diskursanalyse foucaultscher Ausrichtung; vgl. z. B. Jäger 2004) oder etwas anderes vorzustellen haben. Vor- (oder über-)theoretisch lassen sich darunter allgemein Wissenskomplexe eines Kollektivs zu einem bestimmten Wissensbereich vorstellen. Mit dem Kollektiv ist dabei nicht die Sprechergruppe des jeweiligen Gesprächs gemeint, auch keine homogene gesellschaftliche Gruppe oder Nationalität. Das Kollektiv oder die gesellschaftliche Wissensgruppe konstituiert sich durch das gemeinsam getragene Wissen. Ist das Wissen auf ein bestimmtes Gebiet fokussiert, spreche ich im Folgenden von *Wissensposition*.

Nach meinem Verständnis – und hier verrät sich dann doch die Nähe zu kritisch-diskursanalytischen Ansätzen – umfasst ›kollektives Wissen‹, was zu einem bestimmten Thema sagbar (und denkbar) ist und was nicht. In sprachlichen Äußerungen werden die Grenzen dieses Wissens selten thematisiert, vielmehr konstituiert sich die sprachliche Praxis meist aufgrund von *gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten* (vgl. Janussek 2007b:16).

In den hier untersuchten Gesprächen B und E spielen unterschiedliche Wissensbereiche eine Rolle: In Gespräch E geht es einerseits um das technische Fachwissen im Bereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘, andererseits um länderspezifisches Fachwissen im Bereich ‚Dieseltechnologie in China und in Europa‘ (vgl. Kap. 8.5.1). In Gespräch B wird zunächst das Wissen um ‚Nationalismus in Deutschland und Südkorea‘ verhandelt. Die Sprecher nutzen dabei Handlungen, die an Rollenspiele erinnern und schaffen es schließlich, ihre Wissenspositionen selbstkritisch zu reflektieren. Der südkoreanische Doktorand Ji-Seong wird als Experte akzeptiert und nachfolgend als solcher über den Wissensbereich ‚Kirche in Südkorea‘ befragt (vgl. Kap. 8.5.2).

Dass es in Gesprächen mit mehrsprachigen Sprechern zu Zuschreibungen von Expertenrollen kommen kann, haben Koole/Thije bereits 1994 im Zusammenhang ihrer Untersuchung von *interkulturellen Diskursen* (*intercultural discourses*) als Form interkultureller Kommunikation beobachtet (vgl. v. a. Koole/Thije 1994a). Sprachhandlungspotenziale, die im Gespräch nicht zwingend sequenziell organisiert sind, werden

---

<sup>226</sup> Zur *Linguistik der Anspielung* als Beitrag zu einer politischen Sprachwissenschaft vgl. Janussek 1986.

als *Diskurspositionen* (*discourse positions*) bezeichnet (vgl. Koole/Thije 1994a:77).<sup>227</sup> Im interkulturellen Diskurs zwischen niederländischen Unterrichtsberatern und marokkanischen, türkischen und surinamischen Kollegen haben sich neben *institutionellen* Positionen (*institutional positions*) so genannte *interkulturelle* Diskurspositionen (*inter-cultural positions*) abgezeichnet. Als Ergebnis von Fremdzuschreibungen (*other-identification*) der niederländischen Teammitglieder werden die mehrsprachigen Sprecher in die Position des *immigrant-specialist* (vgl. Koole/Thije 1994a:158) bzw. des ‚Kultur-Experten‘ (vgl. Thije 2003:111) gebracht und mit Expertenwissen hinsichtlich der jeweiligen Kultur attribuiert. Auf der anderen Seite treten die mehrsprachigen Sprecher zuweilen eigeninitiativ (durch *self-identification*) in einer *representative position* (vgl. Koole/Thije 1994a:167) bzw. als ‚Kultur-Vertreter‘ (vgl. Thije 2003:111) auf. Ohne den spezifischen Kulturbegriff der Autoren für die hier angestrebten Analysen anwenden zu wollen, sind die empirischen Untersuchungen zu den niederländischen Teambesprechungen äußerst aufschlussreich: Die Handlungen der Fremd- und Selbstzuschreibungen von Experten-Rollen sind selten explizit, sondern zeigen sich auch indirekt, z. B. in Unterbrechungen und Zurückhaltungen (vgl. Koole/Thije 1994a:159 u. 163). Auch in den Gesprächen E und B kommt es zu Fremd- und Selbstzuschreibungen von Experten-Rollen, auch hier sind diese selten explizit und werden zudem nicht von allen Sprechern ohne Widerstreben akzeptiert. Die Perspektive hingegen, dass es sich um unterschiedliche Kulturen handelt, deren Vertreter interagieren, ist meines Erachtens vor allem eine analytische. Aufgrund der ländervergleichend angelegten Forschungsprojekte arbeiten die Sprecher in meinem Korpus in erster Linie mit Bezugnahmen auf Ländernamen (*in China, in Europa, in Korea, in Südkorea, in Deutschland*) und mit entsprechend abgeleiteten Personenbezeichnungen (*Koreaner, Deutsche*). Diese sind entscheidend für Handlungen der Selbst- und Fremdzuschreibungen, doch ob sie in jedem Fall gleichzusetzen sind mit Kulturidentifikation, ist zu bezweifeln. Denkbar ist, dass auf unterschiedliche Wissensbereiche angespielt wird, etwa auf ‚Nation‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Wirtschaft‘, ‚Industrie‘ usw. *Kultur* ist in diesem Sinne eine mögliche Wissenskonzeption (wenn man so will: ein Diskurs) unter anderen denkbaren. Ich werde im Folgenden daher allgemein von Experten-Rollen im Sinne von ›Rolle des Sprechers im Gespräch als sachverständige Person zu einem bestimmten Wissensbereich‹ sprechen und versuche den Wissenskonzeptionen zu folgen, die die Sprecher selbst anbringen. Zu einer gesprächsrelevanten Perspektive wird das Konzept *Kultur* damit erst, wenn auch die Sprecher in den Korpusgesprächen auf ein entsprechendes Konzept referieren, was in Gespräch B tatsächlich der Fall ist (vgl. Jörg, Gespräch B: *Kulturraum*; vgl. Torsten Gespräch B: *die westlichen äh Kulturen*).

Für die Analyse, wie im Gespräch mit der fachlichen Kompetenz der mehrsprachigen Sprecher umgegangen wird, sind neben Experten-Rollen zuschreibenden Handlungen solche Äußerungen interessant, mit denen unterschiedliche Wissenspositionen des ›kollektiven Wissens‹ bewusst gemacht und/oder kritisch infrage gestellt werden; wird in ihnen doch von den Sprechern selbst verhandelt, was sag- und denkbar ist und was nicht. In Kap. 8.4.1 wurde bereits die Rückzugshandlung der Dozentin Silke H. vorgestellt, mit der sie, Verwunderung und Dissens ausdrückend, aus dem Nachhak-Sequenzmuster aussteigt und in einer Selbstverursachungs-Diagnose ein Wissensdefizit einräumt. Diese Handlung soll nun noch einmal unter dem Aspekt der Rollenzuschreibungen und Sagbarkeiten betrachtet werden (vgl. Kap. 8.5.1). Im Anschluss wird das

---

<sup>227</sup> Der Ansatz ist konversationsanalytisch geprägt und schreibt den Sprechern Rollen für die Dauer des Diskurses (bzw. der diskursiven Interkultur) zu. Er ist nicht identisch mit dem Begriff *Diskursposition*, wie er im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse im Sinne eines ideologischen Standpunktes vertreten wird (vgl. Jäger 2004:164).

Gespräch B fokussiert. In diesem fallen zunächst die Fremdkorrekturen des deutschen Doktoranden Olaf gegenüber dem Doktoranden Ji-Seong auf, die die Kompetenz des Südkoreaners infrage stellen, nicht jedoch Olafs eigene Wissensposition in Zweifel ziehen. Erst in einer gruppendynamischen Sequenz unter der maßgeblichen Beteiligung von Doz. Gert F. reflektieren die Sprecher ihre eigene Wissensposition und identifizieren die Ursache für die bisherige Kontroverse. Nach diesem selbstreflektierenden Handeln wird Ji-Seongs Expertenrolle nicht mehr infrage gestellt, sondern im Gegenteil wird der Doktorand als Experte befragt (vgl. Kap. 8.5.2). In einem Exkurs soll abschließend der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern die reflexiven Handlungen der Sprecher als *kulturelles* bzw. *interkulturelles* Handeln im Sinne eines kritischen Handelns gemäß der Konzeption nach Redder/Rehbein (vgl. Redder/Rehbein 1987b; vgl. Rehbein 2008) interpretiert werden können – berücksichtigend, dass diese Lesart in erster Linie eine gesprächsanalytische Kategorie ist, deren Gesprächsrelevanz für die Sprecher erst überprüft werden muss (vgl. Kap. 8.5.3).

### 8.5.1 Gespräch E: Die Expertenrolle der chinesischen Studentin wird gebilligt

Wer annimmt, fachliches Wissen an deutschen Hochschulen sei vornehmlich an die hierarchische Struktur der akademischen Grade und/oder an die institutionellen Rollen von Klient und Agent geknüpft, liegt damit nicht völlig falsch, verfällt aber auch leicht einer Vereinfachung. An der Hochschule, die als Institution dem Zweck der Wissensvermittlung und Wissensexpansion dient (vgl. Kap. 3.1), wird Wissen unterschiedlicher Art und Qualität in komplexen Handlungen der Lehre und Forschung bearbeitet.<sup>228</sup> Nach Angelika Redder durchläuft der Student während seines Studiums unterschiedliche Etappen von Wissenskonstellationen, die ihn schließlich befähigen, am wissenschaftlichen Betrieb teilzunehmen und etwa Handlungen wie das wissenschaftliche Einschätzen vorzunehmen (vgl. Redder 2009:25f.; vgl. Redder 2002:19). Die einladenden Dozenten in den vorliegenden Kolloquiumgesprächen haben diesen Prozess bereits durchlaufen und haben sich u. a. durch Lehre und Forschung weiteres Wissen erarbeitet. Gleiches gilt in geringerem Umfang auch für die Doktoranden der Gespräche. Mehrere von ihnen sind neben ihrer Forschungstätigkeit auch in der Hochschullehre tätig. In Kolloquiumgesprächen zeigt sich außerdem die Besonderheit, dass es zwischen Agenten und Klienten der Hochschule zu Wissensasymmetrien kommen kann, die gerade nicht an akademische Grade oder den quantitativen Umfang der bisherigen Lehr- und Forschungserfahrung geknüpft sind, sondern in der Spezialisierung der Forschungspraxis begründet liegen. So sind etwa alle Hispanisten in Gespräch A Experten im wissenschaftlichen Umgang mit iberoromanischen Sprachen, doch keiner der Gesprächspartner, auch nicht der einladende Doktorvater, wird ein so spezialisiertes Wissen über die Analyse von Fernsehnachrichten haben wie der Doktorand Pablo, der über dieses Thema promoviert.

Institutionelle Rollen wie Dozent und Student, Doktorvater und Doktorand, Prüfer und Prüfungskandidat determinieren also nur bis zu einem gewissen Grad die Wissensverteilung in Hochschulgesprächen. Wer Experte ist und wer nicht, ist darüber hinaus eine Frage der gemeinsamen Bearbeitung im Gespräch: Sprecher können sich als Experten oder Novizen präsentieren oder anderen Sprechern diesen Status zuweisen.

---

<sup>228</sup> Angelika Redder unterscheidet für die Wissensbearbeitung an Hochschulen verschiedene Wissensarten (u. a. bildliches, episodisches, sprachliches Wissen) und unterschiedliche Wissensqualitäten (u. a. vorbegriffliches und begriffliches Wissen) (vgl. Redder 2009:26).

Im Prüfungskolloquium der Wirtschaftswissenschaftler, in dem die chinesische Studentin Li ihre Diplomarbeit zum Thema Emissionsminderungsmaßnahmen im chinesischen Automobilmarkt zu verteidigen hat (vgl. Kap. 8.1), sind es die betreuenden und prüfenden Dozenten, die zum Ende des Gesprächs hin ihre Expertenrollen aufgeben und Li die vorrangige Expertenrolle zubilligen; nicht jedoch ohne einen Ausdruck von Dissens und Zweifel.

Das Zuschreiben der Experten-Rolle geschieht konkret durch zwei Redebeiträge, die bereits unter anderen Gesichtspunkten in Kap. 8.4.1 besprochen wurden. Sie werden in Auszug 59 noch einmal angeführt, welcher einen gekürzten Ausschnitt von Auszug 57 darstellt. Doz. Silke H. und Soz. Ben S. richten ihre Äußerungen jeweils an die chinesische Studentin Li.

### Auszug (59), (Gespräch E): Billigung der Experten-Rolle

(„•• Okay? ••• Is mir jetzt neu! Aber!“) (vgl. Auszug 57, Kap. 8.4.1)

[1]	[24:00.0]	[24:03.0]
	leiser, höhere Tonlage	
Doz. Silke H. [v]	Okaý? ••• Is mir jetzt <u>neu!</u> Aber/	
Doz. Ben S. [v]	Isses denn	•• Isses denn n China so,
[2]	..	
Li [v]	m̄	
Doz. Ben S. [v]	dass die •• Dieselmotorn • wirklich auch <u>dort</u> •• weniger ver	
[3]	..	
Doz. Ben S. [v]	brauchen als die Benzinmotorn? •• Oder ist das jetzt ein •• ne	
[4]	..	
Doz. Ben S. [v]	Sache, die in Europa funktioniert, weil die Dieselsechnologie	
[5]	[24:17.0]	
Li [v]	Jjã.	Aber in der
Doz. Ben S. [v]	hier schon •• sehr weit <u>entwickelt</u> ist.	

Zum Handeln von Doz. Silke H.: Nach einem misslungenen Nachhaken steigt die Dozentin mit ihrer Äußerung (•• Okay? ••• Is mir jetzt neu! Aber!) aus dem Nachhak-Sequenzmuster aus (vgl. Kap. 8.4.1). Zuvor hatte sie sich in ein Belehrungshandeln mit implikatierter Kritik verstrickt, die sie durch eine Tatsachenbehauptung zurücknahm. Mit der Selbstverursachungs-Diagnose (Is mir jetzt neu! Aber!) gesteht sie ihr eigenes Wissensdefizit ein und zugleich der Studentin Li ein Mehr an Wissen zu. Soweit die wörtliche Lesart. Um die Implikaturen des Dissens und der Uneigentlichkeit dieser Äußerung nachvollziehen zu können, sollen zunächst die divergierenden Wissenspositionen von Doz. Silke H. und Li aufgezeigt werden. Diese betreffen den Wissensbereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘ und offenbaren sich in der vorausgegangenen misslungenen Nachhak-Sequenz. Thema der Sequenz ist eine potenzielle Maßnahme zur Emissionsreduzierung in der Automobilindustrie Chinas, welche Li zuvor in ihrem Vortrag vorgeschlagen hatte. Neben monetären und gesetzlichen Maßnahmen regte Li an, den Anteil von Diesel-PKW in China zu erhöhen.

Zur Wissensposition von Doz. Silke H.: Die Dozentin behauptet in ihrer Initialfrage, dass Dieselfahrzeuge *aus Umweltaspekten n Nachteil* haben. Ihre aneinandergereihten Fragen an die Studentin haben den stark suggestiven Charakter von Regiefragen und legen ihr praktisch in den Mund, dass der Nachteil bei der CO<sub>2</sub>-Emission zu suchen sei (Doz. Silke H.: [...] *Vergleiche mal Diesel mit • • Benzin! [...] Hinsichtlich der Zeh Oh Zwei Emission*). Nachdem die Studentin in ihrer Antwort die Nennung des antizipierten Nachteils schuldig bleibt, führt Doz. Silke H. – statt erneut nachzuhaken – selbst den Nachteil von Dieselfahrzeugen an und belehrt die Studentin (Doz. Silke H.: *Der Verbrauch ist zwar geringer, aber der Emissionsfaktor von Diesel ist doch wesentlich höher als bei Benzin.*). Mit der Illokution des Belehrens, verstärkt durch die an vorausgesetztes Wissen appellierende Modalpartikel *doch*, wird die Proposition der Aussage als *selbstverständliches Wissen* über Diesel-PKW gesetzt. Die Selbstverständlichkeit, von der Doz. Silke H. ausgeht, lässt sich paraphrasieren als die Wissensposition: ‚Der Nachteil von Dieselfahrzeugen ist der höhere Emissionsfaktor im Bereich CO<sub>2</sub>-Emission‘. Unter dieser Voraussetzung erscheint die von Li vorgeschlagene Maßnahme, den Anteil von Diesel-PKW in China zu erhöhen, um Emission zu reduzieren, als Widerspruch.

Zur Wissensposition der Studentin: Die Grundannahmen der Studentin zum Wissensbereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘ sind aus ihrem Kurzvortrag ableitbar (vgl. Gesprächsteilphase 1. Vortrag). Die von Fahrzeugen produzierten Luftschadstoffe unterteilt Li in gesetzlich limitierte Luftschadstoffe (*gründ/ äh gesetzliche lemitiert Luftschadstoffe*) und nicht gesetzlich limitierte Schadstoffe (*nicht limitierte Schadstoffe*), zu denen sie vor allem das CO<sub>2</sub> zählt. Die Maßnahmen zur Reduzierung der Schadstoffe im Automobilverkehr, die Li im Anschluss vorstellt, berücksichtigen bei genauer Betrachtung lediglich die gesetzlich limitierten Schadstoffe. Li unterscheidet gesetzliche, technische und monetäre Maßnahmen und führt die Erhöhung des Anteils von Diesel-PKW als eine technische Maßnahme an.<sup>229</sup>

Mit Hilfe von Kausaldiagrammen ermittelt Li im weiteren Verlauf des Vortrags die Vorteile einzelner Maßnahmen. Um die Erhöhung des Anteils von Diesel-PKW in China zu begründen, führt die Studentin zwei Argumente an: Erstens verbrauche ein Diesel-Motor weniger Kraftstoff als ein Ottomotor, zweitens sei der bisherige Anteil von Diesel-PKW in China sehr niedrig und entsprechend ausbaubar. Die Steigerung des Anteils von Diesel-PKW benennt sie als eine *effiziente Maßnahme zur Emissionsreduzierung*.

vgl. Li: *Die zweite ((2s)) Maßnahme n dieser • Arbeit ist die Steigerung des Anteils von Dieselpkawe. • • • Dies/ äh Dieselmotor ((1s)) verbraucht ein Drittel weniger Schal/ äh Schad/ äh Kraftverbrauch äh • Kraftstoffe als Ottomotor. Und äh der Mar(kt)anteil • von Dieselpkawe in China ist sehr niedlich. • Deshalb • hat der Steigerung des Anteils von Diesespikawe, eine • • große Entwicklungsspielraum. Und ist auch eine än/ äh effiziente Maßnahme zur ä/ Emissionsreduzierung im Automobilverkehr. (00:08:10)*

<sup>229</sup> Dabei fällt auf, dass dies durch die Konjunktion *beziehungsweise* vollzogen wird, was eine kohyponyme Relation der Phrasen *alternative Kraftstoffe und Antriebe* und *Dieselpkawe* suggeriert (vgl. Li: *Der zweite Gruppe ist technische Nah/ äh Na/ Maßnahme zu zech/ äh technische Maßnahme • sind Einsatz von Leichtlauf (• ölen), • • aah alternative Kraftstoffe und Antriebe. • Beziehungsweise: • • Dieselpkawe. (00:04:40)*). Auffällig ist darüber hinaus, dass die Studentin unverbindlich bleibt, ob es sich bei den genannten Maßnahmen um bestehende Verfahren (in Deutschland oder China) handelt oder um eigene Vorschläge.

Im letzten Teil ihres Vortrags listet Li Handlungsempfehlungen für den chinesischen Automobilmarkt auf. Die Steigerung des Anteils von Diesel-PKW ist eine von drei Handlungsempfehlungen neben der Einführung einer Mineralölsteuer und der Entwicklung alternativer Technologien.<sup>230</sup> Sie schließt den Vortrag mit differenzierten Handlungsempfehlungen für alternative Kraftstoffe und Antriebe ab, diese Vorschläge werden in der anschließenden Plenumsdiskussion jedoch nicht mehr berücksichtigt. Insgesamt zeigt der Blick auf den Vortrag Lis, dass die Emission von CO<sub>2</sub>, welche die Dozentin in der Nachhak-Sequenz zum Thema macht, keinen relevanten Faktor in der Argumentation der Studentin darstellt. CO<sub>2</sub> zählt zu den gesetzlich nicht limitierten Schadstoffen, die Li in ihrer Diplomarbeit nicht berücksichtigt. Entsprechend zählt für sie in Hinblick auf die Dieselfahrzeuge lediglich der geringere Kraftstoffverbrauch und die daraus resultierende geringere Emission – und zwar ausschließlich der gesetzlich limitierten Schadstoffe. Der Wissensaspekt ‚CO<sub>2</sub>-Emission‘ kommt in der Wissensposition der Studentin offensichtlich nicht vor. Lis Wissensposition lässt sich damit in etwa folgendermaßen paraphrasieren: ‚Dieselfahrzeuge verbrauchen weniger Kraftstoff als Benzinfahrzeuge, was weniger Emission der gesetzlich limitierten Schadstoffe bedeutet. Um gesetzlich limitierte Schadstoffe zu reduzieren, sollten u. a. mehr Diesel-PKW eingesetzt werden.‘ Diese Position berücksichtigend, ist es nachvollziehbar, dass Li auf die Aufforderung der Dozentin hin, Benzin- und Dieselmotoren zu vergleichen, zunächst die ihr zugänglichen Selbstverständlichkeiten reproduziert.

Zusammengeführt bedeutet dies: Doz. Silke H. und Li verstricken sich in der misslingenden Nachhak-Sequenz in divergierende Selbstverständlichkeiten (Wissenspositionen) zum Themenbereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘. Während für die Dozentin die CO<sub>2</sub>-Emission der Diesel-PKW zu den *Umweltaspekten* dazu gehört, ist dies für die Studentin nicht der Fall, da CO<sub>2</sub> zu den gesetzlich nicht limitierten Schadstoffen zählt.

Unter diesem Gesichtspunkt nimmt die Dozentin mit ihrer Äußerung in Auszug 59 (•• *Okay? ••• Is mir jetzt neu! Aber!*) eine Reflexion der eigenen Selbstverständlichkeiten vor: Das Attribut *neu* setzt die Präsupposition, dass ein Sachverhalt zuvor nicht bekannt war. Konkret ist dies der Sachverhalt, dass trotz der selbstverständlichen Vorannahme, dass Diesel-PKW einen höheren CO<sub>2</sub>-Ausstoß verursachen, die Steigerung des Anteils von Diesel-PKW eine effiziente Maßnahme für die Emissionsreduktion in China sein kann (vgl. die vorausgegangene Tatsachenbehauptung der Dozentin in Auszug 57 Kap. 8.4.1: ••• *Und dasisja da schon berücksichtigt.*). Die fragend intonierte Partikel (*Okay?*) und das Widerspruch setzende Adverb *aber* drücken allerdings Dissens und einen Moment des Sich-Wunderns und Zweifelns aus: Es ist der Dozentin offenbar nicht recht, dass sie ein Wissensdefizit einräumen muss. Die Gründe dafür sind meines Erachtens nicht einfach als persönliche Befindlichkeiten abzutun: Die misslungene Nachhak-Sequenz findet in einem hochschulöffentlichen Prüfungskolloquium statt. Vier Kollegen und vier weitere Studierende sind anwesend und überwachen die Dozentin in ihrer Rolle als Prüferin und fachliche Expertin. Die fachliche Experten-Rolle abzugeben ist für die Dozentin damit imagebedrohend. Der Ausdruck von Dissens und Zweifel richtet sich folglich nicht nur an Li, sondern signalisiert auch an das Plenum, dass die Wissensposition der Studentin nur widerstrebend gebilligt wird – und es die Dozentin eigentlich trotzdem besser weiß.

---

<sup>230</sup> Vergleiche aber die zuvor noch kohyponyme Reihung der Dieseldieseltechnologie als eine alternative Technologie.

Zum Handeln von Doz. Ben S.: Doz. Ben S. lässt nach dem Ausstieg der Dozentin aus dem Nachhak-Muster die Möglichkeit verstreichen, das Nachhaken fortzuführen. Zwar schließt er weitere Fragen an, diese thematisieren aber nicht mehr den antizipierten Nachteil von Diesel-PKW hinsichtlich der Schadstoffemissionen. Stattdessen greift Doz. Ben S. das von Li angeführte Argument des geringeren Kraftstoffverbrauchs von Dieselmotoren auf und initiiert eine neue Nachfrage.

Doz. Ben S.: •• *Isses denn n China so, dass die •• Dieselmotorn • wirklich auch dort •• weniger verbrauchen als die Benzinmotorn? •• Oder ist das jetzt ein •• ne Sache, die in Europa funktioniert, weil die Dieseltechnologie hier schon •• sehr weit entwickelt ist.* (00:24:03)

Aufschlussreich sind die mit den beiden Fragen gesetzten Präsuppositionen: Die erste Frage kann als Bestätigungsnachfrage betrachtet werden, die kohärent an eine frühere Behauptung Lis anknüpft und der Rückversicherung dient, ob der behauptete Sachverhalt tatsächlich zutrifft (vgl. das Adverbial *wirklich* und die Modalpartikel *denn*).<sup>231</sup> Es ist keine Prüfungsfrage, deren Antwort der Dozent bereits kennt, sondern eine wirkliche Frage, die er an die chinesische Studentin richtet. Die zweite Frage des Dozenten setzt die Präsupposition, dass die *Sache*, d. h. der geringere Kraftstoffverbrauch von Dieselmotoren, *in Europa* aufgrund der entwickelten *Dieseltechnologie* funktioniere – und impliziert die Möglichkeit, dass sie ausschließlich in Europa und nicht in China funktioniere. Auffällig ist hierbei die Selbstverortung *hier* (d. h. *in Europa*), die Doz. Ben S. der Fremdverortung aus der ersten Frage gegenüberstellt (vgl. *n China; dort*). Man kann somit sagen: Der Dozent traut sich zu, als Experte für die Dieseltechnologie *hier/ in Europa* zu sprechen, nicht aber als Experte für die Dieseltechnologie *dort/ n China*. Diese Kompetenz schreibt er vielmehr der chinesischen Studentin zu: Li wird als Expertin für China befragt.

Die Konzeption von Selbst- und Fremdidentifikation einer ‚Kultur-Vertreter‘- und einer ‚Kultur-Experten‘-Rolle, wie Koole/Thije sie beschreiben (vgl. Koole/Thije 1994a; vgl. Thije 2003), greift meines Erachtens hier erst auf den zweiten Blick. Es ist nicht erkennbar, dass Doz. Ben S. Zuschreibungen im Sinne einer kulturellen Identität vornimmt, etwa durch pronominale Zuschreibungen (z. B. *wir/ihr*) oder Kollektivbezeichnungen (z. B. *Chinesen/Europäer*). Vielmehr wird Technologiewissen (*Dieseltechnologie*) zunächst geographisch zugeordnet und die Kompetenz darüber an die Studentin übertragen. Diese Bürde ist allerdings sehr groß, immerhin ist Li aufgefordert, pauschal für China zu sprechen und nicht differenziert für einen chinesischen Konzern, eine Region oder im Sinne einer bestimmten Studie. Insofern gerät Li dann doch in eine nationale Experten-Rolle. Sie ist als Fachexpertin bezüglich der Technologie in China gefragt.

Anders als Doz. Silke H., die Li in der Experten-Rolle lediglich billigt und anhaltende Zweifel ausdrückt, überträgt Doz. Ben S. ohne erkennbaren Ausdruck von Dissens die Experten-Rolle an Li. Dies ist aber eine rein lokale Beobachtung und bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass er keine selbstverständlichen Vorannahmen über die Verhält-

---

<sup>231</sup> Hier fällt die Modalpartikel *denn* ins Auge. Tritt diese Partikel in Entscheidungsfragen auf, werden ihr sehr vielfältige Funktionen zugeschrieben, z. B. der Ausdruck „von Erstaunen (und Überraschung)“ (Helbig 1988:105 f.) oder auch eine Indikatorfunktion für einen Vorwurf (vgl. ebd.:106). Wie Thurmair darlegen kann, sind die in der Literatur vermuteten Funktionen von *denn* allerdings nicht obligatorisch. In Entscheidungsfragen etwa verträge *denn* sich zwar gut mit dem Ausdruck von Überraschung, markiere diesen aber nicht (vgl. Thurmair 1991:385). Die Partikel zeige in allen von ihr untersuchten Fragetypen lediglich an, „daß es sich um eine im Kontext kohärente Standardfrage handelt“ (Thurmair 1991:385). In der vorliegenden Frage verstärkt die Partikel *denn* den Rückversicherungsaspekt.

nisse in China hätte. Nicht besprochen wurden bislang die kritischen Fragen, die Doz. Ben S. in den vorausgegangenen Nachhak-Sequenzen gestellt hat. Exemplarisch sei auf den Auszug 55 (vgl. Kap. 8.4) verwiesen: Doz. Ben S. setzt durch seine Fragen Implikaturen, die antizipierte Selbstverständlichkeiten zum Wissensbereich ‚Automobilindustrie in China‘ darstellen (Implikatur 1 in Zug 1: ‚Das Wachstum im PKW-Bestand ist ein relevanter Faktor in China.‘; Implikatur 1 in Zug 3: ‚Das Wachstum ist ein kritischer Faktor in China.‘). Umso deutlicher fällt auf, dass er in den hier besprochenen Fragen weniger die eigenen Selbstverständlichkeiten über die Dieseltechnologie in China setzt, als sich rückversichernd nach den von Li gesetzten erkundigt.

Zusammenfassend vollziehen die Dozenten mit ihren in Auszug 59 wiedergegebenen Äußerungen solche Handlungen, die die chinesische Studentin Li auf unterschiedliche Weise als Expertin ausweisen. Während Doz. Silke H. die Expertenrolle mit Widerstreben billigt, indem sie die divergierenden Wissenspositionen reflektiert, nimmt Doz. Ben S. eine Fremdzuschreibung der Expertenrolle ohne nennenswerten Ausdruck von Dissens vor. Die Dozentin akzeptiert Li als fachliche Expertin im Wissensbereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘, ihr Kollege differenziert nach geographisch zentriertem Wissen und verweist Li in die Rolle einer fachlichen Expertin im Wissensbereich ‚Automobilindustrie in China‘.

### **8.5.2 Gespräch B: Expertenrolle gegen Widerstände, „Rollenspiele“ und die Reflexion der eigenen Wissensposition**

Wie in Gespräch E, so wird auch in dem interdisziplinären Forschungskolloquium um Doz. Gert F. eine ländervergleichende Forschungsarbeit besprochen (Gespräch B, vgl. Kap. 8.3). Ji-Seong, Doktorand und Dozent aus Südkorea, plant eine Dissertation, die Parallelen zieht zwischen gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen in Südkorea und gesellschaftlichen Verhältnissen im Deutschland der 1930er Jahre. Wie die chinesische Studentin Li in Gespräch E, wird Ji-Seong in die Rolle eines Experten verstrickt. Dies geschieht nicht ohne anfänglichen Widerstand, vor allem durch den Doktoranden Olaf. Wie zu zeigen sein wird, beruht dies nicht nur auf Divergenzen zum Themenbereich ‚Nationalismus in Deutschland und Südkorea‘, sondern auch auf unterschwelligem Selbstverständlichkeiten, in welcher Weise jemand in Deutschland etwas über den Nationalsozialismus sagen darf und wie nicht. Der Gruppe gelingt es schließlich, diese Selbstverständlichkeiten kritisch zu reflektieren und Ji-Seong als Experten zu akzeptieren.

Um die Divergenzen der Gruppenmitglieder und das sich anschließende selbstreflektierende Handeln nachvollziehen zu können, sollen die verschiedenen Wissenspositionen der beteiligten Sprecher zum Themenbereich ‚Nationalismus in Deutschland und Südkorea‘ nachgezeichnet werden. Zuvor sei kurz der Gesprächsverlauf hinsichtlich der Bearbeitung dieses Themenbereichs skizziert:

Der Südkoreaner Ji-Seong stellt in einer ersten Vortragsphase sein Promotionsprojekt vor, das den übrigen Gesprächsteilnehmern – mit Ausnahme des betreuenden Doktorvaters Doz. Gert F. – noch nicht bekannt ist. Es thematisiert die Zusammenhänge von Design und Identitätsbildung in Südkorea. Dass Ji-Seong darin ein vergleichendes Kapitel über die deutsche industrielle Massenproduktion in den 1930er Jahren plant, stößt vor allem bei dem Doktoranden Olaf auf Widerstand, während Monika, Beate, Torsten und Jörg sich auf die Thesen Ji-Seongs einlassen. Doz. Gert F. überlässt es zunächst der Gruppe selbst, Vortrag und Plenumsdiskussion zu organisieren, schaltet sich dann aber als Fürsprecher Ji-Seongs ein, um in einer paternalistischen Sprechweise dessen For-

schungsprojekt zu erläutern und vom bisherigen Promotionsverlauf zu berichten (vgl. Gesprächsteilphase 3, Fürsprechen I). Olaf kritisiert weiterhin offen Ji-Seongs Thesen und verfällt wie schon einmal zuvor in eine Fremdkorrektur (vgl. Auszüge 13 und 14, Kap. 2.1.1.1). Nur schrittweise akzeptiert er Ji-Seongs Wissensposition. Erst mit der anschließenden zweiten Phase des Fürsprechens durch Doz. Gert F. (vgl. Gesprächsteilphase 6, Fürsprechen II) wird der Widerstand gegen Ji-Seongs Thesen endgültig aufgegeben, als mehrere Sprecher sequenziell gemeinsam ihre eigenen Wissenspositionen reflektieren. In der sich anschließenden Plenumsdiskussion (vgl. Gesprächsteilphase 7, Plenumsdiskussion IV) ist Ji-Seong als Experte für die gesellschaftlichen Verhältnisse in Südkorea akzeptiert und wird entsprechend als solcher zum Wissensbereich ‚Kirche in Südkorea‘ befragt. Auffällig ist, dass sich in dieser Phase Scherzhandlungen häufen. Ihre Funktion soll an entsprechender Stelle näher betrachtet werden.

### 8.5.2.1 Die Wissenspositionen der beteiligten Sprecher

Zur Wissensposition des Doktoranden Ji-Seong: In seinem ersten Kurzvortrag stellt Ji-Seong die Thesen seines Promotionsprojektes vor (vgl. Gesprächsteilphase 1, Vortrag I). Er untersuche den Zusammenhang von *Design un nationalistische Identitätsbildung*, wobei er einen Vergleich zwischen Deutschland und Südkorea anstrebe. *Nationalismus* sei ein modernes Phänomen. Daraus, dass Korea seit den 1960er Jahren *industrialisiert* und *modernisiert* sei, erwachse eine *koreanische nationalistische äh Identitäts*. Diesen Prozess bezeichnet er nachfolgend (mit Ausspracheschwierigkeit) als *Nation-• -alitäts/ -idensbildung* und als *Identitätsbildung*. Gegenwärtig sei diese in Korea durch den *materielln Wohlstand* verstärkt. Die Tendenz finde er vergleichbar mit der *deutsche Identitätsbildung in dreißiger Jahren*. Ji-Seong veranschaulicht seine Thesen zur südkoreanischen Gesellschaft durch Beispielgebungen, von denen er ausgehen kann, dass die deutschen Gesprächspartner sie kennen könnten, weil es sich entweder um mediale Großereignisse handelt oder um international bekannte Wirtschaftskonzerne (*Weltmeisterschaft [...] koreanische Mannschaft, Doktor (o) Hwangs-Affäre, die ä berühmte Chaebols*). Die anfängliche Wissensposition kann in etwa folgendermaßen paraphrasiert werden: ‚Durch die Industrialisierung und Modernisierung ist in Korea eine nationalistische Identität erwachsen, die durch materiellen Wohlstand verstärkt wird und vergleichbar ist mit der Identitätsbildung im Deutschland der 1930er Jahre.‘

Aus den Plenumsdiskussionen und den weiteren Vortragsphasen lassen sich propositionale Ergänzungen zu dieser anfänglichen Wissensposition herausarbeiten: So widerspricht der Doktorand Olafs Fremdkorrektur, Ji-Seong habe den falschen Ausdruck gewählt und meine „*national*“ statt „*nationalistisch*“ (vgl. Auszug 13, Kap. 2.1.1.1). Und auf die Nachfrage Torstens, wie Ji-Seong sich *übers Design* der Thematik nähere, antwortet der Doktorand, dies umfasse *Massenproduktion* und *Massenkonsum*. Der wirksame Mechanismus im Prozess der Identitätsbildung in Korea seien dabei *normale Bürger*, die *Mittelschichte* (vgl. Ji-Seong in Gesprächsteilphase 4, Vortrag II):

Ji-Seong: [...] *Diese Mecha/ Mechanismus zwischen äh Massenprodukte und dann äh Lebensstil und Lebenshaltung äh ist äh normale Bürger. Mittelschichten. Und die haben äh/ Dieee hat seine eigene Identitäts darauf auf/ aufgebildet. Das ist a meine äh • Kernpunkt. • [...]*. (00:10:16)

Die Rolle des Designs verknüpft Ji-Seong des Weiteren mit Konzepten wie *Konsumgesellschaft*, Verkaufsmittel (*Mittel für äh ((Is)) mmm ää ää gut verkaufen*) und *Kon-*

*sumismus*. Weniger die Gestaltung (*Perform*) sei ausschlaggebend für die Wirkung des Designs als die mit der Ware propagierte Ideologie (vgl. Ji-Seong in Gesprächsteilphase 7, Plenumsdiskussion III h):

Ji-Seong: *Äh die äußere Perform is nich so=0=0 äh ganz wichtig für den Identitätsbildung. Sondern die • mit dem Ware äh darauf äh auf äh propagierte diese äh Ideologie is sehr wichtig. [...]*. (00:27:14)

Der Vergleich zu Deutschland ist bei Ji-Seong stets historisch, entweder an das Jahrzehnt geknüpft (*in dreißiger Jahren*) oder an die historische Ideologie (*im Dritten Reich*). Die damals beginnende Massenproduktion habe zu materiellem Wohlstand geführt, mit dem sich *sehr viele Deutsche* identifiziert hätten (vgl. Ji-Seong in Gesprächsteilphase 5, Plenumsdiskussion II e: *[...] sehr viele Deutsche äh identitäts mit dem äh materiell Wohlstand [...]*). Um die historischen Gesellschaftsverhältnisse in Deutschland zu veranschaulichen, greift Ji-Seong ebenfalls auf *Beispielgebungen* zurück, die hier nicht im Detail besprochen werden können. Ji-Seong verweist vor allem auf damalige Produkte, worin sich sein Ansatz als Industriedesigner zeigt (*die Volksempfänger; eigene Wohnung; eigene Esszimmer und Essgeschirr und sowas; Stühle; Ganze Tisch und Geschirr*). Auf die Nachfrage von Jörg hin, warum Ji-Seong keinen anderen *Kulturraum* (sic!) als Vergleich zu den südkoreanischen Verhältnissen heranziehe, antwortet Ji-Seong, dass Deutschland der erste Staat gewesen sei, in dem diese Prozesse sichtbar wurden. Er benennt denkbare Alternativen (*Mussolin-Zeit in Italien, Fünfzigerjahre in den USA*), schließt diese aber letztlich aus mit der Begründung, sich vorerst auf Deutschland konzentrieren zu wollen (vgl. Ji-Seong in Gesprächsteilphase 7, Plenumsdiskussion III g: *[...] äh trotzdem • ah i will nich so äh äh ähs sehr viel (verbreitet) sondern äh (vor)erst mal Deutschland konzentrieren [...]*). Einen Vergleich zu *China heu(t)zutage* lehnt er ebenfalls ab, da keine Identitätsbildung erkennbar sei.

Die Wissensposition Ji-Seongs wird im Laufe des Gesprächs (Gesprächsteilphasen 2 bis 6) also in etwa folgendermaßen entfaltet: ‚Die koreanische Mittelschicht baut als Konsumgesellschaft ihre Identität auf Massenprodukte. Deren Design spielt eine Rolle als Verkaufsmittel und im Prozess der mit der Ware propagierten Ideologie. Im Deutschland der 1930er Jahre identifizierten sich viele Deutsche mit dem durch die Massenproduktion einsetzenden Wohlstand. Ähnliche Prozesse der Identitätsbildung sind auch in anderen industrialisierten Ländern und Jahrzehnten zu beobachten.‘

Bemerkenswert ist, dass Ji-Seong selbst nicht die Ausdrücke *Nationalsozialismus* und *nationalsozialistisch* einführt. Die Referenz auf das Vergleichsland erfolgt ausschließlich durch den Ausdruck *Deutschland* und die erwähnten historischen Verortungen, die nur indirekt auf das Regime des Nationalsozialismus verweisen (z. B. *in den Dreißiger Jahren in Deutschland; Deutschland im Drei/ äh Dritten Reich äh Dreißiger Jahren*). Tatsächlich sind es die deutschen Gesprächspartner, die die Ausdrücke *Nazizeit* (Monika, Doz. Gert F.), *Hitlerzeit* (Doz. Gert F.) *nationalsozialistisch* (Torsten, Beate), *Nationalsozialisten* (Torsten, Karsten) und *Nationalsozialismus* (Doz. Gert F.) in das Gespräch einbringen. Erst in der letzten Plenumsdiskussion, mehrere Minuten nach dem selbstreflektierenden Handeln der übrigen Gesprächsteilnehmer verwendet Ji-Seong in seiner Antwort auf eine Frage von Karsten selbst die Ausdrücke *Nationalsozialismus* und *nationalsozialistische Gedank-äh-weise*.

Bei den Bezugnahmen auf seine Heimat ist auffällig, dass Ji-Seong nach der ersten Erwähnung im Titel seines Dissertationsprojektes kaum mehr den Ländernamen *Südkorea* verwendet (nur noch einmal), sondern vorwiegend den Ländernamen *Korea* und entsprechende Derivate. Seine deutschen Gesprächspartner (Torsten, Olaf, Doz. Gert F.

und Sven) hingegen verwenden sowohl die Bezeichnungen *Südkorea* als auch *Korea*, wobei auch hier die Bezeichnung *Korea* überwiegt.

Zur Wissensposition von Doz. Gert F.: Ji-Seongs Doktorvater tritt in zwei längeren Gesprächsphasen als Fürsprecher für seinen Doktoranden auf (vgl. Gesprächsphasen 3 und 6). Er gibt sich weniger als Gesprächsleiter, der primär das Rederecht verteilt, sondern schaltet sich in die von der Gruppe selbst organisierte Plenumsdiskussionen ein, um in längeren Ausführungen von vorausgegangenen Gesprächen mit Ji-Seong zu berichten und dessen Thesen zu paraphrasieren und zu erläutern (vgl. Auszug 63, Kap. 8.5.2.3: [...]) *also ich • versuch jetzt mal die! • unsre Gespräche, die ich mit ihm hatte, so n bisschen zu interpretieren [...]*). Er greift aber auch die entgegengebrachte Kritik an Ji-Seongs Forschungsprojekt auf und übernimmt die Rolle eines Vermittlers zwischen der Gruppe und dem Doktoranden. Auffällig ist, dass der Dozent fast ausnahmslos in der 3. Person über Ji-Seong spricht und ihn nur selten direkt in der 2. Person anspricht; eine Redeweise, die als paternalistisch bezeichnet werden kann. In dieser gibt Doz. Gert F. primär seine interpretierte Sicht von Ji-Seongs Wissensposition wieder, stets begleitet durch relativierende Verfahren (z. B. durch Attribute wie *irgendwie; irgendwo*). Seine eigene Position wird in der ersten Fürsprechen-Phase vor allem in Äußerungen sichtbar, mit denen er Ji-Seongs Forschungsvorhaben bewertet. Dass Ji-Seong einen Vergleich anstrebt zwischen gegenwärtigen Tendenzen in Südkorea und Deutschland in den 1930er Jahren wird von ihm als *gewagte Geschichte* bzw. *höchst problematisch* attribuiert:

Doz. Gert F.: [...]) *ähm er nimmt nun das Beispiel ((trinkt einen Schluck Wasser)) ähn eines/ einer autoritären Diktatur, so wie sie ja in der Hitlerzeit gewesen ist, um sichtbar zu machen, dass dort auch • ((holt Luft)) (also) is natürlich n=n • gewagte Geschichte! [...]* (00:08:45)

Doz. Gert F.: *Und das äh ähm=m is jetzt die Frage, er soll das auch drin lassen, würde ich sagen, diese Kapitel, aber al • für was es dient! • Ne? Alsois(a) höchst • problematisch, weil es eben • bei uns ne ganz andre Geschichte ist, [...]* (00:09:14)

Entsprechend äußert der Dozent wiederholt Arbeitsanweisungen an Ji-Seong, wie dieser den Vergleich in seiner Dissertation gewichten soll. Zwar schließt er die Vergleichbarkeit nicht völlig aus, den Schwerpunkt sollen jedoch die Verhältnisse in Korea bilden.<sup>232</sup> Seine eigene Wissensposition wird aber auch implizit in solchen Äußerungen sichtbar, in denen Doz. Gert F. die Wissensposition Ji-Seongs als etwas Unbekanntes, nicht Selbstverständliches reflektiert. Im Umkehrschluss wird daraus ersichtlich, dass die ihm eigenen Selbstverständlichkeiten im Gegensatz zu der Wissensposition von Ji-Seong stehen müssen. Streng genommen sind diese Äußerungen allerdings kein Ausdruck gegenwärtiger Reflexion, sondern Berichte von reflexiven Handlungen, die Doz. Gert F. während früherer Gespräche vorgenommen hatte.

Doz. Gert F.: [...]) *Die entwickeln eben aus ihrer Interesse raus n Konsumismus und macht die Leute besoffen, dass sie wirklich alle zwei Jahre ihren Kühlschrank wechseln und alle drei Jahre das Auto oder noch kürzer, • • ((holt Luft)) und sogar die Apartments wechseln.*

---

<sup>232</sup> Die Arbeitsanweisungen können an dieser Stelle leider nicht näher verfolgt werden. Sie sind insofern interessant, als dass sie z. T. ebenfalls in der 1. Person Plural (Doz. Gert F.: [...]) *wir müssen mal darüber reden über die Rolle dieses Kapitels [...]*) bzw. in der 3. Person Singular vollzogen werden (Doz. Gert F.: [...]) *er soll das auch drin lassen, würde ich sagen, diese Kapitel [...]*). Nur einmal ist die Anrede dabei direkt (Doz. Gert F.: [...]) *Wichtig ist, dass du den Schwerpunkt auf Korea legst! Dass du das/ • Also • • Dein Land ist dein wichtigster Anhaltspunkt. [...]*).

*Ja? Ne? D/ Dassimirdas gar nicht vorstellen konnt (äh)/ ((holt Luft)) Äh und immer größer, schicker, teurer •• [...] (00:08:09)*

Doz. Gert F.: *Die haben offenbar ein Nationalismus, den wir gar nicht kennen! Das ist das Problem! Und das hatt ich auch erst schnell! •• also ganz langsam begriffen, allmählich, in den ganzen Diskussion. [...] Es hat ein Ausmaß, das wir uns nicht vorstellen können! [...] (00:27:57)<sup>233</sup>*

Erst im weiteren Verlauf dieser zweiten Fürsprechen-Phase werden sukzessiv gemeinsam mit den Gesprächspartnern die gegenwärtig unterstellten Selbstverständlichkeiten reflektiert (vgl. Auszug 63, Kap. 8.5.2.3). Schließlich ist festzuhalten, dass Doz. Gert F. durchaus der These Ji-Seongs zustimmen kann, dass es in Südkorea um *nationalistische* Tendenzen gehe, nicht um *nationale*. Dies wird implizit deutlich, als er für Ji-Seong Partei ergreift, als dieser von Olaf fremdkorrigiert wird (vgl. Auszug 13, Kap. 2.1.1.1; Doz. Gert F. widerspricht Olaf: *Nee nee! Nee nee!*)

Die folgende Paraphrase gibt in etwa die Wissensposition des Doktorvaters wieder, ehe es zum gemeinsamen reflexiven Handeln mit der Gruppe kommt: ‚Der Vergleich zwischen Tendenzen in Südkorea und Deutschland ist problematisch, aber nicht ausgeschlossen. Entgegen meinen/unseren bisherigen Vorstellungen herrschen in Südkorea Konsumismus und Nationalismus in hohem Ausmaß vor.‘

Zur Wissensposition von Olaf: Olaf ist ebenfalls ein Doktorand von Doz. Gert F. und wie die übrige Gruppe bisher nicht mit dem Dissertationsprojekt von Ji-Seong vertraut. Sein Handeln im Gespräch ist vor allem durch kritisierendes Widersprechen gekennzeichnet. Gleich die erste Zäsur in Ji-Seongs Vortrag nutzt Olaf, um ihn mit einer Nachfrage zu unterbrechen und damit die Plenumsdiskussion einzuleiten (vgl. Auszug 13, Kap. 2.1.1.1). Metasprachlich hinterfragt er, ob Ji-Seong den Ausdruck „*nationalistisch*“ meine oder nicht doch den Ausdruck „*national*“. Die Kausalbegründungen seiner Nachfrage machen deutlich, dass er den ersteren Ausdruck für die falsche Wahl hält: Trans-situational pauschalisierend für ein ganzes Kollektiv sprechend (vgl. *in Deutschland*) erklärt er zur Tatsache, dass der Ausdruck *nationalistisch* seit dem Dritten Reich *natürlich sehr pejorativ besetzt* sei. Er nimmt dann eine äußerst direkte Fremdkorrektur vor – ein außergewöhnliches Handeln im vorliegenden Korpus der Kolloquiumgespräche – und berichtigt Ji-Seong, dieser habe den Ausdruck „*national*“ gemeint (Olaf: *[...] und öööh ich denke du meinst „national“, wenn ich das richtig verstanden habe*). Ob hier neben einer propositional-begrifflichen Korrektur auch eine Korrektur des fremdsprachigen Handelns vorliegt, kann nicht zweifelsfrei entschieden werden (vgl. Kap. 2.1.1.1). Deutlich wird hier aber bereits eine Kritikausübung und die Ablehnung der Wissensposition des Südkoreaners.

Im weiteren Gesprächsverlauf schaltet sich Olaf wiederholt ein, um seine Kritik an den Thesen Ji-Seongs zum Ausdruck zu bringen: Die erste Fürsprechen-Phase von Doz. Gert F. unterbricht er, um ein Werturteil der Dissertation zum Ausdruck zu bringen. Er schreibt ihr eine *kleine perfide Unterstellung* zu, die man nicht als Wahrheit hinstellen könne; was streng genommen selbst ein unterstellendes Handeln darstellt. Mit dieser Zuschreibung lehnt er offen die Ausgangsthese Ji-Seongs ab:

Olaf: *(Die hat) so n kleine perfide Unterstellung, dass sozusagen die Methoden des Dritten Reiches dann ((holt Luft)) quasi die Konzerne sich zu eigen (machen). A(lso) das denk ich, das ist dem irgendwie unterstellt und das kann man nicht jetzt als Wahrheit ((holt Luft)) hinstellen. (00:10:00)*

---

<sup>233</sup> Deutlich wird in diesen Äußerungen übrigens auch, wie Kollektive konzipiert werden (*Die* im Gegensatz zu *wir*). Näheres dazu in Kap. 8.5.2.3.

Auch die weiteren Nachfragen und Werturteile Olafs zeugen stets von Widerspruch und Dissens: Dies manifestiert sich etwa in mehreren *Aber-Konstruktionen*<sup>234</sup> und im Gebrauch einer rhetorischen Frage.<sup>235</sup> Dabei unterbricht Olaf häufig seinen Gesprächspartner. Schließlich drückt er unverhüllt in Werturteilen seinen Dissens über den angestrebten Vergleich zwischen den südkoreanischen und deutschen Gesellschaftsverhältnissen und über die These des Konsums als Katalysator aus:

Olaf: *Naja, das gab so wenig Produkte! Also es gab den Radioempfänger. Natürlich! Klar. Aber • • diese Parallelen zu ziehen finde ich so ((holt Luft)) (so n) bisschen an den Haaren herbei(gezog) (00:17:56)*

Olaf: *Du meinst die Identität fußt allein auf dem Konsum? Das heißt/ ((holt tief Luft)) Ich find das sind sehr Pauschalaussagen! Also • • ich muss ganz ehrlich sagen, ich hab jetzt/ • • Der Bezug, den find ich sehr an den Habei/ Haaren herbeigezogen. • [...] (00:25:12)*

Olafs kritisierendes Handeln erreicht kurz darauf seinen Höhepunkt, als er während der dritten Plenumsdiskussion erneut in sehr direkte (inhaltliche und sprachliche) Fremdkorrekturen gegenüber Ji-Seong verfällt (vgl. Auszug 14, Kap. 2.1.1.1).

Olaf: *[...] Und die großen • Konzerne • wirken wie • • Diktaturen, wie Oligarchien eigentlich. Die sich zusammengeschlossen haben. Das is ja eigentlich dein/ deine These! Oder/ (00:26:04; vgl. Auszug 14)*

Olaf: *Mit dem Konsum! Meinst du. (00:26:26; vgl. Auszug 14)*

In einer Art Rollenspiel legt Olaf seine Sicht der Verhältnisse Ji-Seong in den Mund und unterstellt, es gehe diesem eigentlich um die Kritik an *Oligarchien* (vgl. Auszug 62, Kap. 5.8.2.1).

Erst Ji-Seongs Antwort auf Olafs letzte, durchaus süffisante Nachfrage, führt dazu, dass Olaf schließlich sein (Ein-)Verständnis signalisiert:

Olaf: *Ach so, das hat e=he Korea hervorgebracht. (00:27:55)*

Bis zu diesem Zeitpunkt nimmt Olaf eine konsequent ablehnende Haltung ein, die in etwa wie folgt paraphrasiert werden kann: ‚In Südkorea geht es eher um nationale Tendenzen denn um nationalistische. Dass Parallelen zu sehen sind zwischen dem Dritten Reich und südkoreanischen Konzernen, ist eine Unterstellung, die man nicht als Wahrheit hinstellen kann, und ist an den Haaren herbeigezogen. Dass Identität auf Konsum fuße, ist an den Haaren herbeigezogen. Die eigentliche These ist, dass in Südkorea Oligarchien herrschen.‘

Es wird deutlich, dass Olafs Wissensposition vor allem in der Ablehnung der ihm fremden Wissensposition liegt, es könne in Südkorea Parallelen zum Dritten Reich geben. Durch Fremdkorrekturen versucht er, seine eigene Wissensposition „an den Mann zu bringen“. Auffällig ist, dass sich Olaf nicht an der Sequenz zur Reflexion der eigenen Wissensposition beteiligt (vgl. Auszug 63, Kap. 8.5.2.3), danach aber auch nicht mehr als Kritiker Ji-Seongs in Erscheinung tritt.

Zu den Wissenspositionen von Torsten, Monika, Beate und Jörg: Alle Sprecher sind Doktoranden von Doz. Gert F. Das Dissertationsprojekt von Ji-Seong ist ihnen bislang nicht bekannt, kennzeichnend für ihr Handeln im Gespräch ist aber, dass sie den Thesen

---

<sup>234</sup> vgl. Olaf: *Aber wieee • beeinflusst es das Design? [...]*; vgl. Olaf: *Naja, das gab so wenig Produkte! Also es gab den Radioempfänger. Natürlich! Klar. Aber • • diese Parallelen zu ziehen finde ich [...]*; vgl. Olaf: *[...] das is ja auch ganz klar! Aber • • Ich denke, du hast irgendwie was gegen die Oligarchien, die [...]*

<sup>235</sup> Olaf: *Du meinst die Identität fußt allein auf dem Konsum? Das heißt/ ((holt tief Luft))*

Ji-Seongs nicht von vornherein ablehnend gegenüber stehen, sondern sich diesen fragend-erörternd nähern. Dabei verknüpfen sie den Wissensbereich ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘/‚Drittes Reich‘ mit verschiedenen Themen des Nationalsozialismus. Torsten zeigt sich bereits während Ji-Seongs anfänglichen Vortrag interessiert. Dies zeigt sich etwa durch verständnissignalisierendes Rückmeldehandeln, das einmalig auch über HM-Partikeln hinausgeht und in einer Art Apposition die von Ji-Seong angesprochene Thematik ‚auf den Punkt bringt‘ (vgl. Ji-Seong: *diese Doktor (o) Hwangs-Affäre*; entsprechend Torsten: *Der Genetiker da*).<sup>236</sup> In zwei mehrzügigen Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Gesprächsteilphasen b und e) erkundigt sich Torsten nach den Methoden und Arbeitsweisen, die Ji-Seong für seine Doktorarbeit ansetzen will. Bemerkenswert dabei ist, wie er die Frage-Antwort-Sequenzen steuert: Es sind keine Regiefragen, wie sie aus Unterrichtsgesprächen bekannt sind (vgl. Ehlich/Rehbein 1986:71), sondern wirkliche Fragen (Searle 1971:103) aus persönlichem Interesse; dennoch lenkt Torsten durch seine Fragen den thematischen Fokus vom Allgemeinen zum Besonderen in einer Art *trichterförmigen Gesprächslenkung* (vgl. Griebhaber 1987:53).<sup>237</sup> <sup>238</sup> In der zweiten Plenumsdiskussion (Gesprächsteilphase f) wird dann deutlich, dass Torsten sich auf den von Ji-Seong angestrebten Vergleich zwischen dem heutigen Südkorea und dem Deutschland der 1930er Jahre einlässt. Er sagt, die Diskussion sei *sicherlich berechtigt*. Neu für das Gespräch ist Torstens Einbringung des Wissensbereichs *entartete Kunst*, den die Nationalsozialisten zum Zweck der *Konformität* eingesetzt hätten. Er schließt die Möglichkeit nicht aus, dass es Parallelen im Design gegeben habe:

Torsten: *Gut! • Ich mein, • klar, • die Diskussion, es ist sicherlich berechtigt, weil • • durch entartete Kunst ham die Nationalsozialisten sicherlich viele Sachen eliminiert, in der Bildenden Kunst, um/ um äh ne Art von Konformität zu schaffen und • • ähm möglicherweise hats die/ die Parallelen im Design auch gegeben. Das/ Das/ • Die Frage ist mit Sicher/ (00:19:06)*

Weitere Wissensbereiche, die Torsten einbringt sind *Hegemonialgedanken* und *differente Kulturen (die westlichen äh Kulturen)*. Torsten ist im Übrigen der einzige Sprecher, der konsequent von *Südkorea* (und nicht von *Korea*) spricht, worin ein gewisses Bemühen um Political Correctness gesehen werden kann.

Monika beteiligt sich nur einmal während der zweiten Plenumsdiskussion am Gespräch (vgl. Gesprächsteilphase d). Den Wissensbereich ‚Drittes Reich‘ verknüpft sie mit der damaligen *Kriegstechnologie* und befragt Ji-Seong, ob diese eine Analogie zu den südkoreanischen Verhältnissen sei (was Ji-Seong übrigens ablehnt). Interessant ist, dass Monika zunächst von *wir* spricht, sich dann aber selbst korrigiert und das unpersönliche *man* verwendet:

<sup>236</sup> Ji-Seong spielt hier vermutlich auf den medialen Diskurs um den südkoreanischen Mediziner Hwang Woo-suk im Jahr 2005 an, welcher die Ergebnisse der Stammzellenforschung Hwangs als Fälschungen entlarvte.

<sup>237</sup> Griebhaber behandelt Bewerbungsgespräche, in denen diese Art der Gesprächslenkung durch den Fragenden eine Rolle spielt. Die Gesprächstypen und ihr spezifischer Zweck sind nicht vergleichbar, das Handeln des trichterförmigen Fragens an sich hingegen schon.

<sup>238</sup> Eine genauere Analyse würde aufdecken, dass die zweite Frage-Antwort-Sequenz ein Nachhak-Handeln der ersten Frage-Antwort-Sequenz darstellt. Das Nachhaken hat hier eine gänzlich andere Funktion als in den besprochenen Prüfungskolloquien (vgl. Kap. 8.4), insofern Torsten aus persönlichem Interesse fragt und die Fragen keine Prüfungsfragen darstellen, deren Antwort bereits durch den Fragenden antizipiert sind. Es bleibt hier jedoch nicht der Raum, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Nachhak-Handlungen in Prüfungs- und Forschungskolloquien zu verfolgen. Festzuhalten bleibt, dass das Nachhaken das Interesse Torstens an den Arbeitsweisen Ji-Seongs markiert.

Monika: Ja! •• Aber ist das sozusagen ein Äquivalent, zwar •• ne Analogie, ••• wo man sagt: Okay, wir! •• In! •• im Dritten Reich hat man die Kriegstechnologie, ••• was äh historisch da angelegt war, heutzutage äh wird •• natürlich keine kriegstechnologische •• ähm/ (00:13:44)

Auch Beate sucht nur einmalig in der zweiten Plenumsdiskussion den Austausch mit Ji-Seong (Gesprächsteilphase f). Sie behauptet, die von Ji-Seong angesprochene Massenproduktion in Deutschland sei in den Zwanzigerjahren entwickelt worden und zweifelt, ob der *Ursprung wirklich in der nationalsozialistischen Zeit* liege. Die Vergleichbarkeit zwischen südkoreanischen und den historischen deutschen Gesellschaftsverhältnissen stellt sie generell nicht infrage.

Jörg initiiert die dritte Plenumsdiskussion, indem er eine persönliche Einschätzung von Ji-Seongs Forschungsprojekt äußert. Für ihn vergleiche Ji-Seong zwei *Gesellschaftsräume*, die sich in *so ner Industrialisierungsphase* befänden; später ersetzt er den Ausdruck *Gesellschaftsräume* durch *Kulturraum/Kulturräume*. In einer weiteren Einschätzung unterstellt er der Dissertation eine nationalsozialistische Komponente, obwohl Ji-Seong eine solche bislang nicht explizit verbalisiert hat. Diese sei, so Jörg, *eher hinderlich* und begründet dies durch den Standpunkt, dass Ji-Seong die Komponente *eher ignorieren* müsse, *wir* aber – und hier identifiziert sich Jörg pauschal mit einem Kollektiv – diese aber als *Belastung* sehen. Hier lässt sich nur mutmaßen, dass Jörg damit ein gegenwärtiges Kollektiv „wir, die Deutschen“ konzeptualisiert und auch das Handeln dieses Kollektivs reflektiert. Er ändert dieses Handeln aber nicht, sondern setzt es fort, indem er die eigene *Belastung* als *hinderlich* für Ji-Seongs Forschung zuschreibt (flapsig überspitzt lautet die Implikatur: „Das Thema ist nichts für dich, da der historische Nationalsozialismus für uns immer eine Belastung ist.“, vgl. auch Doz. Gert F. Reflexion der *Bürde* in Kap. 5.8.2.3):

Jörg: Ääh also ich würde mal von mir aus sagen: Da ist diese nationalsozialistische Komponente in der deutschen • Phase eher hinderlich! Weil du ja die eigentlich äh ((holt Luft)) eher • ignorieren musst, wir die aber immer ••• als Belastung sehen, ne? Das • würd ich mal so sagen [...] (00:22:01)

Als Ji-Seong auf Jörgs anschließende Frage, warum dieser nicht *n anderen Kulturraum* als Vergleich zur südkoreanischen Lage heranziehe, das Für und Wider von Alternativen erörtert, akzeptiert Jörg dessen Standpunkt.

Zusammengefasst stellen die Wissenspositionen von Torsten, Monika, Beate und Jörg die Thesen ihres Gesprächspartners Ji-Seong nicht gänzlich infrage, sondern sind mit diesen kompatibel. Auffällig ist, dass sie es sind – nicht der Südkoreaner – die die Bezugnahmen auf das *Dritte Reich* thematisch erweitern und auf Wissensbereiche wie *entartete Kunst* und *Kriegstechnologie* anspielen. Sie konzeptualisieren differente Kollektive, die teilweise explizit (von Torsten und Jörg) als *Kultur* bzw. *Kulturräume* bezeichnet werden.

Insgesamt ergibt die Analyse, dass es für die deutschen Gesprächsteilnehmer kaum möglich ist, über den Wissensbereich ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ losgelöst vom Wissensbereich ‚Nationalsozialismus‘ zu sprechen. Der Südkoreaner hingegen verbalisiert das Thema ‚Nationalsozialismus‘ nie explizit, sondern referiert lediglich indirekt durch den Ausdruck *Drittes Reich* darauf. Während die deutschen Doktoranden auf Wissenskomplexe wie *entartete Kunst* (Torsten) oder *Kriegstechnologie* (Monika) anspielen, stützt Ji-Seong seine Argumentation zu den Gesellschaftsverhältnissen im Deutschland der 1930er Jahre vor allem auf die Wissenskomplexe *Massenproduktion* und *mater(i)ell Wohlstand*. Während aber vier Doktoranden sich prinzipiell auf die Po-

sitionen Ji-Seongs einlassen können, schließt der Sprecher Olaf sowohl den Vergleich zwischen Südkorea und Deutschland aus als auch die These der Identitätsbildung durch Massenkonsum. Eine Sonderrolle nimmt Doz. Gert F. ein, der zwischen den Wissenspositionen der Gruppe und den Thesen seines Doktoranden vermittelt.

### 8.5.2.2 Das Einnehmen von Experten-Rollen durch „Rollenspiele“ und einen „Szenarioentwurf“

Nachdem nun die Wissenspositionen der einzelnen Gesprächsteilnehmer skizziert wurden, soll herausgestellt werden, durch welche Handlungen die Sprecher sich in Eigeninitiative als Experten dieses Wissens darstellen oder andere durch Fremdzuschreibung zu Experten dieses Wissens erklären.

Zu Ji-Seongs Handeln in Experten-Rolle: Ji-Seong tritt durch unterschiedliche Sprechhandlungen in Eigeninitiative als Experte für die südkoreanische Bevölkerung auf: Erstens kollektiviert und verallgemeinert er deren antizipierte Wissenspositionen, indem er von koreanischen Zuschreibungen berichtet:

*Äh sozusagen so kollektiv alle gleiche Meinung • • äh in äh diese äh äh Identitätsbildung!* (00:02:06; Vortrag I)

*Und dann vorletzte Jahre diese Doktor (o) Hwangs-Affäre. Das ist ein ä koreanische Held äh ä appel-ä-liert.* (00:02:44; Vortrag I)

*Und ä die • aber die meisten Leute denken, • die ä die ä berühmte Chaebols, ä diese Konzerne, • ist eine Nationalhelde!* (00:04:02; Plenumsdiskussion I a)

*Japanische Apartment ist äh ganz klein, aber koreanische äh seit äh äh Mitte Achzigerjahren • ganz groß geworden, und das ist ganz äh große Stolz für koreanische Macht! Sooo propagiert.* (00:20:16; Vortrag III)

*Un äh/ Und die Autos! Hyundai Auto is/ äh stammt aus Mitsubishi, • • und die äh meistens äh Leute kennt das nicht! Das ist koreanische Hyundai, koreanische äh Stolzauto.* (00:20:29; Vortrag III)

Ji-Seong nutzt zweitens eine Redeweise, die ich als *Kollektivsprech* bezeichnen möchte. Mittels zitierter Rede gibt er die antizipierten Wissenspositionen der südkoreanischen Bevölkerung wieder. Ji-Seong leitet diese Zitate dreimal explizit mit der Formulierung *denkt man* ein, die anderen Male zitiert er die koreanische *Lebenshaltung* bzw. koreanische Werbematerialien (*so auf dem Werbung oder (s Post)*). Die Zitate sind als fiktiv anzusehen, insofern sie wohl keine wortgetreue Wiedergabe tatsächlicher Äußerungen darstellen. Diese uneigentliche Redeweise wird noch intensiviert, wenn Ji-Seong durch das Sprechen in der 1. Person Plural einen Perspektivenwechsel vornimmt (*Wir sind Koreaner!; unsere beste Qualität*). Er berichtet dann nicht mehr nur über die Südkoreaner, er spricht aus ihrer Wissensposition heraus – dies jedoch nie eigentlich identifizierend, sondern uneigentlich zitierend. Diese Redeweise bringt Ji-Seong in zwei Redebeiträgen an, die in den Auszügen 60 und 61 vollständig wiedergegeben sind.

**Auszug (60), (Gespräch B): „Rollenspiel“ Kollektivsprech I („Wir sind Koreaner!“)**

	[11:27.0]
<b>Olaf [v]</b>	Aber <u>wieeee</u> • <u>beeinflusst</u> es es/ • • das <u>Design</u> ? Ist es <u>schlichter</u> ?
<b>Beate [v]</b>	M=hm
	[2]
<b>Olaf [v]</b>	Weniger <u>langlebig</u> oder ist es irgendwie • bestimmten Dingen
	[3]
<b>Ji-Seong [v]</b>	Ähm meistens äh in Korea so äh
<b>Olaf [v]</b>	<u>angelehnt</u> oder wie ist/?
<b>Olaf [nv]</b>	((holt Luft))
	[4]
<b>Ji-Seong [v]</b>	Design sa/ äh sei/ Das ist äh: <u>Design</u> ist äh ähm • o/ ö/ <u>öffentlich</u>
	[5]
<b>Ji-Seong [v]</b>	äh seit äh Konsumgesellschaft seit äh äh <u>verbreitet</u> . Und das ist
	[6]
<b>Ji-Seong [v]</b>	äh: <u>Design</u> ist als ein äääh Mittel für äh ((1s)) mmm ääh ääh <u>gut</u>
	[7]
<b>Ji-Seong [v]</b>	verkaufen so. Mar/ ä Marketingstrategie so <u>äußert</u> ((1s)) <u>Meistens</u>
	[8]
<b>Ji-Seong [v]</b>	und äh denkt man: • "Wenn äh gut <u>Design</u> ist äh nur für <u>gut</u>
	[9]
<b>Ji-Seong [v]</b>	verkaufte äh ähm • • • äääh <u>Dinge</u> ." • • Und das ist auch äh für aah/
	[10]
<b>Ji-Seong [v]</b>	• • Äh denkt man auch äh: "Diese gutge/ äh <u>gut</u> verkaufte <u>Ware</u>
	[11]
<b>Ji-Seong [v]</b>	ist auch eine äh äh <u>Kraft</u> für koreanische äh <u>Industrie</u> !" Und das ist
	[12]
<b>Ji-Seong [v]</b>	äh wieder äh (datschuldigschun) äh nationale <u>Identität</u> . Und äh
	[13]
<b>Ji-Seong [v]</b>	<u>große</u> Koreaner! So eine äh äh • • • äh wie sa/ (h)a? Das äh Wort
	[14]
<b>Ji-Seong [v]</b>	ver/ ah äh ä • verpasst? (Nicht äh) • Aber • äh koreanisch äh äh
	[15]
<b>Ji-Seong [v]</b>	Lebenshaltung ist äh äh: "Wir <u>sind</u> Koreaner! Und Korea muss äh

[16]		
Ji-Seong [v]	ganz groß, wird der erste <u>Rang</u> sein."	Das ist eine äh
Torsten [v]		Mmh.
[17]		
Ji-Seong [v]	bestimmte <u>Druck</u> und Design ist dazu immer eine äh <u>wichtigste</u>	
Torsten [v]	(Ja)	
[18]		
Ji-Seong [v]	Mittel behandelt. • • Und äh • <u>da</u> in korensische <u>Land</u> äh im <u>Land</u>	
[19]		
Ji-Seong [v]	verkaufte Konsumgüter, die sind immer • deswegen • äh <u>pracht</u>	
[20]		
Ji-Seong [v]	voller und <u>größer</u> und	äh <u>dekorativer?</u> So <u>ausdruck</u>
Doz. Gert F. [nv]	((schnauft lachend))	
Beate [v]		Mm
[21]		
	[13:10.0]	
Ji-Seong [v]	voller äh worden.	
Torsten [v]	M=hm	

**Auszug (61), (Gespräch B): „Rollenspiel“ Kollektivsprech II**  
 („das ist äh unsere beste Qualität!“)

[1]		
	[27:00.0]	
Olaf [v]	Und <u>was</u> hast du dir jetzt da <u>rausgefunden</u> ? Wie daaa da(h)/	
[2]		
	lachend	
Olaf [v]	das Design das sozusagen • • äh die Identitätsbildung äh <u>beein</u>	
[3]		
Olaf [v]	flusst, beziehungsweise dass die <u>Design</u> stücke immer •	
Olaf [nv]	((holt Luft))	
[4]		
	..	
Olaf [v]	immer äh • • • <u>einfacher</u> oder was weiß ich wer/ werden oder äh/	
[5]		
Ji-Seong [v]	Äh die äußere <u>Perform</u> is nich so=o=o äh ganz <u>wichtig</u> für den	
[6]		
	..	
Ji-Seong [v]	Identitätsbildung. Sondern die • mit dem <u>Ware</u> äh darauf äh auf äh	

[7]		
Ji-Seong [v]	propag <u>ierte</u> diese äh Ideologie <u>is</u> sehr wichtig.	
Ji-Seong [Kommentar] Olaf [v]		nimmt Tasse auf  Hm̃
[8]		
Ji-Seong [v]	Wenn man/ Das eine äh/ Diese <u>Form!</u> Diese <u>einfach</u> schlichte	
[9]		
Ji-Seong [v] Doz. Gert F. [nv]	Form, diese weiße? Das in jeder Land gibts, <u>aber!</u> Wenn äh <i>((räuspert sich))</i>	
[10]		
Ji-Seong [v]	propagandisch so auf dem Werbung oder (s Post): "Das ist <u>typisch</u>	
[11]		
Ji-Seong [v] Doz. Gert F. [nv] Torsten [nv]	• <u>koreanische weiße</u> Farbe, <i>((schnauft lachend))</i>	und das ist  <i>((schnauft lachend))</i>
[12]		
Ji-Seong [v]	äh unsere beste Qualität, weltweit <u>erste!</u> Äh <u>so</u> äußert, dann/ äh	
[13]		
Ji-Seong [v] Torsten [nv]	<u>damit</u> äh denkt man: "Das ist koreanische äh äh äh <i>((schnauft lachend))</i>	
[14]		
Ji-Seong [v] Olaf [v]	e=he he! • • äh her=äh= (vorangige) äh ah (das) Weiß." (Exakt.)	Ach so, das hat e=he Ko
[15]		
Doz. Gert F. [v] Olaf [v]	Ja! Ja! Die haben offenbar ein Nationa <u>lismus</u> , den wir rea hervorgebracht.	
[16]		
Doz. Gert F. [v] Jörg [v]	gar nicht <u>kennen!</u> Ja!	

Ji-Seongs Handeln rückt hier in die Nähe des kindlichen Rollenspiels (vgl. Andresen 2002): Das sprachliche Handeln wird als uneigentlich markiert, dekontextualisiert, und in einen neuen (fiktiven) Zusammenhang gesetzt. In Auszug 61 wird der Spielcharakter besonders deutlich, als Ji-Seong eine weiße Tasse hochhält. Diese hat eigentlich nichts mit der gesellschaftlichen Lage in Südkorea zu tun (sondern ist Teil des Kaffee-Zeremoniells des Kolloquiums), wird aber von Ji-Seong fiktiv als Tasse mit *typisch • koreanische weiße Farbe* beworben. Das überspitzte Rollenspiel wird von den Gesprächsteilnehmern durch lachendes Schnaufen goutiert. Anders als im kindlichen

Rollenspiel wird hier aber keine eindeutig identifizierbare Personenrolle inszeniert, sondern ein undifferenziertes, homogenes Kollektiv (*wir, unsere, man, Korea*), dessen Wissenspositionen (vgl. *denkt man*) Ji-Seong im Kollektivsprech wiedergibt. Durch den Spielcharakter kann Ji-Seong sich ambivalent einerseits mit dem Kollektiv identifizieren und den Thesen mehr Wirkung verleihen, sich zugleich aber auch distanzieren und klarstellen, dass dies lediglich adaptiertes Reden darstellt und nicht unbedingt seine eigene Wissensposition widerspiegelt.<sup>239</sup> Durch die stets präsente Distanzierung ist Ji-Seongs Handeln weniger das eines ‚Kultur-Vertreters‘ (vgl. Thije 2003:111), denn das eines „Berichterstatters“.

Ji-Seong tritt auch als Experte für die historischen Verhältnisse im Deutschland der 1930er Jahre auf. Dies anfangs mit der Betonung von Subjektivität und Vorläufigkeit (*finde ich; hab ich äh bis jetzt äh äh festgelegt; Glaube ich.*), im Laufe des Gesprächs mit zunehmenden Selbstbewusstsein: So traut er sich beispielsweise zu widersprechen, als Monika sich zu weit vorwagt und die Kriegstechnologie als weiteren relevanten Faktor der Identitätsbildung vorschlägt (Gesprächsteilphase Plenumsdiskussion II d) oder Olaf behauptet, es habe damals *so wenig Produkte* gegeben (Gesprächsteilphase Plenumsdiskussion II f). Erst auf Jörgs Nachfrage hin, warum er keinen anderen *Kulturraum* als Vergleich zu Südkorea heranziehe (Gesprächsteilphase Plenumsdiskussion III g), und Ji-Seong das Für und Wider unterschiedlicher Industrieländer und -epochen bespricht, schließt er seine Argumentation wiederum mit der Betonung der Subjektivität seiner These ab (Ji-Seong: *Aber • dadurch äh nich so stark wie/ äh aggressiv ä kollektive Identitätbildung aufgebaut. Und das ist ä nur seltene=es äh Phänomen! • • Ääh finde ich!*).

Das Handeln in Experten-Rollen der Gesprächspartner: Olaf tritt als Experte für Wissenspositionen in Deutschland auf. Gleich in seinem ersten Redebeitrag (vgl. Auszug 13, Kap. 2.1.1.1), der eine Fremdkorrektur gegenüber Ji-Seong enthält, spricht er pauschalisierend für ein Kollektiv (vgl. *in Deutschland*) und setzt – unterstützt durch das Modalwort *natürlich* – seinen eigenen Standpunkt als selbstverständliche Tatsache. Sein Handeln kommt hier dem sehr nahe, was Thije als ‚Kultur-Vertreter‘ bezeichnet (vgl. Thije 2003:111). Indirekt spielt sich Olaf aber auch als Experte für die südkoreanischen Gesellschaftsverhältnisse auf, wenn er Ji-Seong (propositional) fremdkorrigiert. Besonders auffällig ist dieses Handeln, als er die Verhältnisse in Südkorea in einem Szenario darstellt, dabei aber das Kollektiv nicht etwa durch ein Indefinitum (*man*) oder durch konkrete Personenbezeichnungen inszeniert, sondern durch das generisch verwendete Personalpronomen *du*.

---

<sup>239</sup> Trotz allem ist Ji-Seong nicht davor gefeit, sich undistanziert in die von ihm kritisch reflektierten Wissenspositionen um die Identität der *Koreaner* zu verstricken: Als Torsten behauptet, das amerikanische Unternehmen Apple könne sich bei dem iPhone-Produkt lediglich der Technologie bedienen, die in Südkorea bereits produziert werde, fällt Ji-Seong ihm enthusiastisch ins Wort und bestätigt, dass es in Südkorea schon vor dem iPhone das *Pradaphone* gegeben habe (Ji-Seong: *Ja das is äh Südkorea schon äh vorher äh Pradaphone nennt man das. Das ist schon hergestellt.*). Man könnte sagen, hier verfällt Ji-Seong selbst in den von ihm ansonsten kritisch reflektierten Prozess der Identitätsbildung durch südkoreanische Massenproduktion.

**Auszug (62), (Gespräch B): indirekte Experten-Rolle durch inhaltliche Fremdkorrektur und Szenarioentwurf („dann bist du außenstehend“)**

[1]	[25:33.0]
Olaf [v]	Aber • • Ich denke, du hast irgendwie was gegen die Oligar <u>ch</u> ien,
[2]	
Olaf [v]	die sich in=äh/ • • die in/ • sich in <u>Korea/</u> in <u>Südkorea</u> bilden. • Also
[3]	
Olaf [v]	die Oligar <u>ch</u> ien sind sozusagen die Machtinstru <u>me</u> nte: Wenn du
[4]	
Olaf [v]	nicht wirklich • • äh dich • n <u>Kotau</u> • vor <u>Samsung</u> oder so machst,
[5]	
Olaf [v]	dann/ dann bist du <u>außenstehend</u> , dann gehörst du nich mehr zu
[6]	
Olaf [v]	kor/ <u>südkoreanischen</u> Gemeinschaft, die eigentlich sozusagen ne
[7]	
Olaf [v]	relativen Konsumfetischismus auch äh verordnet bekommen <u>hat</u> .
[8]	
[25:58.0]	
Olaf [v]	Und die <u>großen</u> • Konzerne • wirken wie • • Dikta <u>turn</u> , wie Oligar
[9]	
Olaf [v]	<u>ch</u> ien eigentlich. Die sich zusammengeschlossen haben. Das is ja
[10]	
	[26:07.0]
	leise
Ji-Seong [v]	Mm̄ • • Jä! Eigentlich.
Olaf [v]	eigentlich dein/ deine <u>These!</u> Oder/

Eine sprecherinklusive Lesart ist bei dieser Verwendung des Du nur schwer möglich (vgl. *Wenn du nicht wirklich • • äh dich • n Kotau • vor Samsung oder so machst [...]*), wohl aber eine mögliche adressateninklusive Lesart an Ji-Seong gerichtet. So wird Fremdes dem Eigenen gegenübergestellt und doch zugleich ein Besserwissen über das Fremde an den Tag gelegt.

Doz. Gert F. tritt zunächst als Fürsprecher auf: Er gibt sowohl die Thesen seines Doktoranden als auch die implizite Kritik der Gruppe bzw. Olafs wieder und vermittelt zwischen den Positionen. Er zeigt sich im Gespräch aber auch als betreuender Doktorvater, der Handlungsempfehlungen an seinen Doktoranden äußert bzw. von diesen berichtet. Im Sinne Thijes vertritt Doz. Gert F. in erster Linie eine „institutionelle Expertenposition“ (Thije 2003:111), insofern er als Agent der Hochschule versucht, durch Handlungsempfehlungen das Dissertationsprojekt zu optimieren.

Die übrigen Gesprächspartner (Torsten, Monika, Jörg, Beate) legen weder ein explizites Experten-Handeln in Bezug auf den Wissensbereich ‚Nationalismus in Deutschland und Südkorea‘ an den Tag, noch sprechen sie Ji-Seong eine Expertenrolle ab. Im Gegenteil zeigen sie sich interessiert an Ji-Seongs Thesen und lassen sich auf die Vergleichbarkeit der südkoreanischen und historisch-deutschen Gesellschaftsverhältnisse ein. Dabei zeigt sich allerdings, wie sehr sie in die Selbstverständlichkeit verstrickt sind, dass der Wissensbereich ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ die Bearbeitung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ bedeute: Sie sind es, die das entsprechende Vokabular in das Gespräch einbringen, nicht der Südkoreaner Ji-Seong.

Bei alledem ist auffällig, dass manche Sprecher zwar durch das Personalpronomen *wir* auf ein gegenwärtiges (antizipiertes „deutsches“?) Kollektiv verweisen, dies aber nur, wenn es um die Reflexion der gegenwärtigen Wissenspositionen geht. Zur Verdeutlichung seien noch einmal einige bereits angeführte Äußerungen zitiert (vgl. auch Auszug 63, Kap. 5.8.2.3):

Jörg: *Ääh also ich würde mal von mir aus sagen: Da ist diese nationalsozialistische Komponente in der deutschen • Phase eher hinderlich! Weil du ja die eigentlich äh ((holt Luft)) eher • ignorieren musst, wir die aber immer • • • als Belastung sehen, ne? Das • würd ich mal so sagen [...]* (00:22:01)

Doz. Gert F.: *Die haben offenbar ein Nationalismus, den wir gar nicht kennen! Das ist das Problem! Und das hatt ich auch erst schnell/ • • also ganz langsam begriffen, allmählich, in den ganzen Diskussion. [...] Es hat ein Ausmaß, das wir uns nicht vorstellen können! [...]* (00:27:57)

Über die historischen Verhältnisse in Deutschland, insbesondere den Nationalsozialismus, sprechen die Gesprächsteilnehmer distanzierend z. B. durch Indefinita (*man*, vgl. Monika) oder Passivkonstruktionen (vgl. Doz. Gert F.):

Monika: *Ja! • • Aber ist das sozusagen ein Äquivalent, zwar • • ne Analogie, • • • wo man sagt: Okay, wir/ • • In/ • • im Dritten Reich hat man die Kriegstechnologie, • • • was äh historisch da angelegt war, heutzutage äh wird • • natürlich keine kriegstechnologische • • ähm/* (00:13:44)

Doz. Gert F.: *[...] dass eben • • dort, in Deutschland, wurd das eben • • wirklich durchgezogen. Wie s in Deutschland die Art ist. Ja? Die haben/ erstmal wird n Konzept gemacht, und dann wird von der Autobahn bis zum Löffel, ((holt Luft)) werden, ((holt Luft)) ääh • • wird/ wird es durchstilisiert. [...]* (00:29:39)

Alles in allem ist abschließend festzuhalten, dass die Mehrsprachigkeit Ji-Seongs für das Handeln der Sprecher in Experten-Rollen keine nachweisliche Relevanz hat. Lediglich die Fremdkorrekturen Olafs lassen die Interpretation zu, dass auch das fremdsprachige Handeln des Südkoreaners korrigiert wird (vgl. Kap. 2.1.1.1) und dieses Olaf möglicherweise darin beeinflusst, Ji-Seongs Wissenspositionen abzulehnen. Dies kann aber nicht definitiv belegt werden. Relevant für den Prozess im Gespräch, Ji-Seong widerstandslos als Experten für Südkorea zu akzeptieren und entsprechend zu behandeln, ist vielmehr eine längere Sequenz, in der die Gruppe ihre eigenen Wissenspositionen reflektiert und dann auch überwindet, als sie Ji-Seong anschließend als Experten für den Wissensbereich ‚Kirche in Südkorea‘ befragt. Diese Sequenz soll im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

### 8.5.2.3 Gruppendynamische Selbstreflexion der eigenen Wissenspositionen

Die im Folgenden diskutierte Sequenz stellt einen Auszug aus der zweiten Fürsprechen-Phase des Dozenten Gert Fischer dar (vgl. Gesprächsphase Fürsprechen II). Die Gruppe hat zu diesem Zeitpunkt bereits rund 28 Minuten über Ji-Seongs Promotionsprojekt diskutiert, seinen Vorträgen zugehört und Doz. Gert F. ist bereits einmal als vermittelnder Fürsprecher aufgetreten. Hatten sich die deutschen Gesprächsteilnehmer Torsten, Monika, Jörg und Beate bisher zwar kritisch nachfragend, aber durchaus offen für Ji-Seongs Vergleich gezeigt, die gegenwärtigen südkoreanischen Gesellschaftsprozesse den historischen Prozessen im Deutschland der 1930er Jahre gegenüberzustellen, so zeigte sich Olaf als nicht einverstanden mit Ji-Seongs Thesen und handelte widersprechend und fremdkorrigierend.

Unmittelbar an das Tassen-Rollenspiel aus Auszug 61 (vgl. Kap. 8.5.2.1) schließt sich nun die zweite Fürsprechen-Phase des Doktorvaters Doz. Gert F. an (eingeleitet durch die Äußerung: *Die haben offenbar ein Nationalismus, den wir gar nicht kennen! [...]*). In dieser Phase des Gesprächs, geleitet durch das Handeln von Doz. Gert F., gelingt es den Sprechern, eigene Wissenspositionen kritisch zu reflektieren. Im Anschluss daran wird Ji-Seongs Experten-Rolle für die südkoreanischen Verhältnisse nicht mehr infrage gestellt. Im Gegenteil wird er als Experte für Südkorea befragt. Konkret heißt das: Erst als die Sprecher ihre eigenen Befindlichkeiten gegenüber der Thematik ‚Nationalsozialismus‘ reflektiert haben, gelingt Doz. Gert F. die Erkenntnis, welche Rolle der Südkoreaner Ji-Seong innerhalb dieser Befindlichkeiten spielt. Als diese erkannt ist, drückt kein Sprecher mehr einen Dissens gegenüber Ji-Seong aus. Die einzelnen Reflexionsprozesse sollen im Folgenden in ihrer Komplexität, Gruppendynamik und Sukzessivität nachvollzogen werden. Was analytisch zunächst weit ausholend erscheinen mag, ist meines Erachtens notwendig, um nachzuvollziehen, welche Rolle dem Sprecher Ji-Seong schließlich zugeschrieben wird. Die Gesprächsphase ist relativ lang (ca. 5 Minuten und 15 Sekunden), so dass diese hier nicht in Gänze wiedergegeben werden kann. Der Auszug 63 setzt nach ca. zweieinhalb Minuten Redezeit des Dozenten ein. Während dieser zweieinhalb Minuten erläuterte Doz. Gert F. in seinem Fürsprechen-Monolog zunächst noch einmal Ji-Seongs These über den Nationalismus in Südkorea. Dabei zeigten sich erste selbstreflexive Äußerungen (vgl. z. B. Doz. Gert F.: *[...] Und das hatt ich auch erst schnell/ • • also ganz langsam begriffen, allmählich, in den ganzen Diskussion. [...] Es hat ein Ausmaß, das wir uns nicht vorstellen können! [...]*). Auch reformulierte er noch einmal das Tassen-Beispiel (vgl. Auszug 61, Kap. 8.5.2.1) und sprach sich dann für die Angebrachtheit des Vergleichs beider Gesellschaften aus. In indirekten Handlungsempfehlungen machte er anschließend allerdings deutlich, dass das Thema *Nazizeit* einen anderen Schwerpunkt in der Dissertation erhalten sollte, als es dies bislang habe (*[...] man muss sie etwas • runterfahren als er sie bisher gehabt hat [...] Aber er muss sich da langsam von lösen, dass das also so • starkes Vorbild ist. [...] Und das würd ich auch noch so drin lassen als Warnung [...]*). Schließlich erläuterte Doz. Gert F. die von Ji-Seong beobachteten Tendenzen im Deutschland der 1930er Jahre. Dabei inszenierte er ein Kollektiv, von dem er sich als Sprecher räumlich und identifikatorisch distanzierte (vgl. *• [...] dass eben • • dort, in Deutschland, wurd das eben • • wirklich durchgezogen. Wie s in Deutschland die Art ist. Ja? Die haben/ erstmal wird n Konzept gemacht [...]* vgl. Kap. 8.5.2.1). Im Anschluss erläutert und begründet Doz. Gert F. noch einmal Ji-Seongs Kritik an der Rolle des Designs. Mit diesen Ausführungen über die südkoreanischen *Multikonzerne* beginnt Auszug 63. Das Ende des Auszugs markiert auch das Ende der Fürsprechen-Phase.

**Auszug (63), (Gespräch B): reflexives Handeln der eigenen Wissenspositionen**  
 („Das kann aber auch n deutsches Problem sein.“) (Der einleitende Turn des Dozenten Gert F. ist gekürzt.)

[1]	[30:08.0]
Doz. Gert F. [v]	Und <u>insofern</u> ähm • • äh sieht er darin eben • ein • • negatives
[2]	
Doz. Gert F. [v]	<u>Beispiel</u> , • • weil er nichts andres • • großartig <u>Negatives</u> <u>sieht!</u>
[3]	
Doz. Gert F. [v]	Weil im/ er im Nationalismus Süd <u>koreas</u> eben äh oder er
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[4]	
Doz. Gert F. [v]	kritisiert das natürlich, weil dadurch auch das <u>Design</u> eigentlich in/
[5]	
Doz. Gert F. [v]	<u>immer</u> in politische <u>Zonen</u> kommt. Weil die/ • • Diese <u>Multi</u>
Jörg [v]	M=hm
[6]	
Doz. Gert F. [v]	konzerne! Das ist sozuso the Big <u>Five!</u> Ne? Die/ • die <u>steuern</u>
Doz. Gert F. [ger]	die Großen Fünf
[7]	
	[30:35.0]
Doz. Gert F. [v]	alles, und das können wir uns auch nicht vorstellen. •
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[8]	
Doz. Gert F. [v]	Wenn man da drin is, is man wirklich in so ner äh
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft)) ((holt Luft))
[9]	
Doz. Gert F. [v]	• • • <u>Maschinerie</u> der familiären • Zugehörigkeit drin. Und äh
[10]	
Doz. Gert F. [v]	<u>Verbindung!</u> Und Fa/ und <u>Verpflichtung</u> , wies ja auch in <u>Japan</u>
[11]	
	[30:48.0]
Doz. Gert F. [v]	teilweise ist, äh • • und von <u>daher</u> • wird dort <u>alles</u>
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[12]	
Doz. Gert F. [v]	offenbar, also ich • versuch jetzt mal die/ • unsre Gespräche, die
Olaf [v]	Ja, (das s) klar.

[13]

		[30:56.0]
Doz. Gert F. [v]	ich mit ihm hatte, so n bisschen zu interpretieren,	wird so
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft))

[14]

Doz. Gert F. [v]	gesteuert, wie wir das gar nicht mehr <u>kennen</u> bei uns.	
Doz. Gert F. [nv]		((Sholt Luft))

[15]

Doz. Gert F. [v]	Und äh deswegen/ (äh) <u>braucht</u> er, gewissermaßen, eine	
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft))

[16]

Doz. Gert F. [v]	ganz beso(h)onders dicke <u>Warnlampe</u> , um seinen eigenen	

[17]

Doz. Gert F. [v]	Leuten zu sagen: "Hört mal zu! Denkt mal über • das Design nach	

[18]

Doz. Gert F. [v]	in eur/ in/" Also as/ an seine <u>Landsleute</u> , die Design machen, ge/	

[19]

Doz. Gert F. [v]	gerichtet, äh • was einglich • • äh mit dem Design in Korea	
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft))

[20]

Doz. Gert F. [v]	<u>gemacht</u> wird. Wie es funktionali <u>siert</u> und ver <u>ein</u> nahmt wird und	

[21]

Doz. Gert F. [v]	die Leute damit be <u>s</u> offen gemacht werden. Und äh	
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft)) ((holt

[22]

Doz. Gert F. [v]	das <u>kann</u> man eben nicht am Beispiel <u>Amerikas</u> zeigen! Dort	
Doz. Gert F. [nv]	Luft))	

[23]

Doz. Gert F. [v]	ist eine etwas plu <u>ralere</u> <u>Gesell</u> schaft! Die sind zwar konsu	

[24]

Doz. Gert F. [v]	<u>mistisch</u> , aber in einem anderen <u>Sinne</u> ! Während der Konsu	
Jörg [v]		(Kann man bloß hoffn.)
Torsten [v]		Mñ

[25]

Doz. Gert F. [v]	<u>mismus</u> ist hier poli <u>ti</u> sch ge <u>steu</u> ert!	
Sven [v]		Da is doch die Kon <u>trolle</u> der • •

[26]

	..	
Doz. Gert F. [v]		Ja. Ja! Ja.
Jörg [v]		•• Eben!
Sven [v]	Bevölkerung auf ner anderen Ebene!	Also die <u>regieren</u> ja

[27]

	..	
Doz. Gert F. [v]	<u>Richtig!</u>	Jaja. <u>Regieren</u> schon,
Jörg [v]		Jaja. Genau dassat
Sven [v]	schon!	Die Ölmultis <u>regieren</u> ja schon.

[28]

	..	[31:41.0]
Doz. Gert F. [v]	ney? Und	•• man soll sich da also nich äh <u>täuschen</u> lassen
Jörg [v]	Problem ja.	

[29]

	..	
Doz. Gert F. [v]	nur weil es <u>formal</u> ne Demokratie ist, deswegen	•• äh läuft es ja
Jörg [v]		Genau so isses

[30]

		[31:47.0]
Doz. Gert F. [v]	nicht da so. Und äh/	Wir haben nur <u>Angst</u> , wenn wir den
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft))
Jörg [nv]		((gluckst))

[31]

	..	
Doz. Gert F. [v]	Nationalsozialismus zitieren, das ist ja nun auch wirklich die	<u>grau</u>

[32]

Doz. Gert F. [v]	samste Herrschaftsform gegeben, die s seit langem gegeben hat,	

[33]

		[31:55.0]
Doz. Gert F. [v]	deswegen,	(ham/)
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))	((holt Luft))
Jörg [v]		Das kann aber auch n <u>deutsches</u>

[34]

	..	
Jörg [v]	Problem sein. Dass wir da so nicht drüber reden können, ne?	

[35]

		[31:59.0]
	lauter	
Doz. Gert F. [v]	Ja <u>eben!</u> Das kann also n <u>deutsches</u> sein, und das ist auch	
Sven [v]	M=hm	

[36]

	..	
Doz. Gert F. [v]	erstmal <u>richtig</u> so, dass s natürlich bei uns auch	ne <u>Scheu</u>
Doz. Gert F. [nv]		((holt Luft))
Jörg [v]		Jä

[37]

Doz. Gert F. [v]	gibt! Und er geht natürlich da anders <u>ran</u> , und ich finde
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))

[38]

	..
Doz. Gert F. [v]	auch da/ • • Es war auch im [ <u>Hochschuleinrichtung</u> ]. Die haben

[39]

	..
Ji-Seong [v]	Das is wirklich. Das ist es!
Doz. Gert F. [v]	sofort: "Oooh! Wooh! Nationalsozialismus!" Die ham/
Jörg [sup]	lauter
Jörg [v]	Jà Jaja!

[40]

Ji-Seong [v]	(unverst.)(nich) (unverst.) (heit in) Deutschland (unverst.)
	laut
Doz. Gert F. [v]	Ne? Die ham <u>sofort</u> abwehrend regiert! "Was
Torsten [nv]	((lacht tonlos))
Unbekannt [nv]	((räuspert sich))

[41]

	..
Ji-Seong [v]	(und wollte) sprech(h)en! He=hm!
Ji-Seong [nv]	((lacht))
Doz. Gert F. [v]	soll <u>das</u> denn da drin?"
Jörg [v]	(Jaja) Reißte <u>Wunden</u> auf!
Unbekannt [nv]	

[42]

Doz. Gert F. [v]	Die ham <u>so!</u> So/ Wassa/ "Was soll <u>das</u> dadrin." Nech?
Jörg [v]	Njá!

[43]

	..
Doz. Gert F. [v]	Bedeutete <u>Mühe</u> , • • das irgendwie <u>klar</u> zu machen • • und äh/ • •
Jörg [v]	Verdrängung!

[44]

	[32:23.0]
Doz. Gert F. [v]	Nee, s is gar nich Ver <u>drängung</u> , dass (man)/ • sondern
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))

[45]

Doz. Gert F. [v]	ähm • • • Weil eben es eine ffff/ <u>grausame</u> Geschichte war. Also • •

[46]

	..
Doz. Gert F. [v]	nich die <u>Möbel</u> , die da entworfen, sondern • • verbunden mit dem

[47]

Doz. Gert F. [v]	Regime, was also gemordet und und <u>sonstwas</u> gemacht hat.

[48]	[32:36.0]
Doz. Gert F. [v]	Ääh •• und dass <u>wir</u> noch/ •• in <u>dem</u> wir <u>irgendwo</u> noch in
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[49]	[32:42.0]
Doz. Gert F. [v]	der Verantwortung sis, <u>historisch</u> zumindestens. Ähm/
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[50]	
Doz. Gert F. [v]	leiser Also in der historischen •• äh Verantwortung <u>stehn</u> , •• dass uns
[51]	[32:47.0]
Doz. Gert F. [v]	das noch ne <u>Bürde</u> is. Und wenn jetzt jemand von <u>außen</u> kommt
[52]	
Doz. Gert F. [v]	mit Lächeln in der Stimme und nimmt eben de(h)e/ • den Kraft-durch-Freude- •• Dampfer und
[53]	
Doz. Gert F. [v]	alles Mögliche an un/ un die <u>Autobahn</u> • als <u>Beispiele</u> , dann
Torsten [nv]	((schnauft lachend))
Unbekannt [nv]	((schnauft lachend))
[54]	
Doz. Gert F. [v]	is es natürlich aus diesem • äh •• <u>grauenhaften</u> <u>inhumanen</u>
[55]	
Doz. Gert F. [v]	Kontext erstmal herausgelöst, •• obwohl er das so nich <u>will!</u> Aber
[56]	
Doz. Gert F. [v]	er muss es (als/) aus arbeitstechnischen Gründen kann er nicht
[57]	
Doz. Gert F. [v]	die ganzen Juden- • Problematiken alles da mit <u>rein</u>
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[58]	
Doz. Gert F. [v]	bringen. Also jedenfalls nich in/ in größerer •• äh ähm •
[59]	
Doz. Gert F. [v]	<u>Darstellungsweise</u> . Und das <u>macht</u> es etwas <u>schwierig!</u>
Doz. Gert F. [nv]	((holt Luft))
[60]	[33:14.0]
Doz. Gert F. [v]	((1s)) Já?
Jörg [v]	Da haste

An der Sequenz beteiligt sind Doz. Gert F., Jörg, Ji-Seong und Sven, ein Doktorand, der sich bislang nicht am Gespräch beteiligt hatte. Torsten nimmt nicht verbal an der Reflexion teil, beteiligt sich aber als aktiver Zuhörer mit Rückmeldungen und Lachen.

Zunächst fällt auf, dass die Sprecher Kollektive inszenieren: Sprecherinklusiv sprechen sie wiederholt von einem *wir*, das anderen Kollektiven (*die; dort*) gegenüber gestellt wird. Namentlich sind dies die südkoreanischen *Multikonzerne*, *Amerika*, die *Ölmultis* und eine Einrichtung der Hochschule, die im Transkript als [*Hochschuleinrichtung*] anonymisiert wurde. Darüber hinaus nimmt Doz. Gert F. auf Ji-Seong als Einzelperson Bezug (*er*).

Interessant sind nun jene Handlungen, mit denen die Sprecher die mentalen Einstellungen des Wir-Kollektivs reflektieren. An diesen Reflexionen sind vor allem Doz. Gert F. und Jörg beteiligt, sie verlaufen aber sukzessiv im Verlauf der Bearbeitung mehrerer Themen und sind Ergebnis wechselseitiger Impulsgebungen innerhalb der Gruppe. Insofern kann durchaus von einem gruppenspezifischen, sukzessiven Reflexionshandeln unter der Beteiligung mehrerer Gesprächsteilnehmer gesprochen werden.

In der Sequenz werden mehrere Themen bearbeitet: Zu Beginn des Auszugs setzt Doz. Gert F. das erwähnte Fürsprechen im Namen Ji-Seongs fort (00:30:08 – 00:31:32). Darin thematisiert er die südkoreanischen *Multikonzerne*, erläutert die Begründung für Ji-Seongs Wahl, ausgerechnet das historische Deutschland als Vergleich heranzuziehen (vgl. [...] *Und äh deswegen! ((holt Luft)) (äh) braucht er, gewissermaßen, eine ganz beso(h)onders dicke Warnlampe, um [...]*) und behauptet, dass Ji-Seongs Thesen nicht am Beispiel Amerikas gezeigt werden könnten. Das Stichwort *Amerika* veranlasst Sven zu seinem Redebeitrag, in dem er eine *Amerika-Kritik* anbringt, die sich auf das Kollektiv der *Ölmultis* richtet (00:31:33 – 00:31:40). Doz. Gert F. lenkt das Gespräch schließlich auf das Thema *Nationalsozialismus*, das die Gesprächsphase bis zu ihrem Ende prägt (00:31:41 – 00:33:13).

Reflexive Handlungen zu den eigenen Wissenspositionen finden sich zum einen, als Doz. Gert F. über die südkoreanischen *Multikonzerne* spricht, zum anderen, als die Gruppe den *Nationalsozialismus* thematisiert. Die *Multikonzerne* umschreibt Doz. Gert F. als *the Big Five* und er behauptet: *die steuern alles*. Für das Wir-Kollektiv sei diese Proposition nicht vorstellbar:

Doz. Gert F.: [...] *und das können wir uns auch nicht vorstellen. [...]* (00:30:35)

Diese Behauptung greift Doz. Gert F. kurz darauf noch einmal auf. In *Südkorea (dort)* werde *alles offenbar* gesteuert. Diese Proposition wird von ihm nun als *nicht mehr* (sic!) bekannt reflektiert, was wiederum impliziert, dass eine solche Steuerung *bei uns* historisch bekannt war:

Doz. Gert F.: [...] *wird so gesteuert, wie wir das gar nicht mehr kennen bei uns [...]* (00:30:56)

Die eigene Wissensposition zu dem Aspekt ‚Steuerung durch Konzerne (in Südkorea)‘ wird also kritisch als ‚nicht vorstellbar‘ und ‚nicht mehr bekannt‘ bedacht. Das Handeln hat natürlich etwas Paradoxes: Damit eine Proposition als ‚nicht vorstellbar‘ oder ‚nicht mehr bekannt‘ bezeichnet werden kann, muss sie gegenwärtig vorgestellt und bekannt sein. Das eigene Wissensdefizit ist also simultan mit dem Vollzug der Reflexion überholt.

Die Wissensposition des Wir bezüglich *Südkorea* wird ausschließlich von Doz. Gert F. reflektiert. Die Reflexion der Wissensposition über den *Nationalsozialismus* wird hingegen sukzessiv von mehreren Sprechern vollzogen. Das reflexive Handeln beginnt gleich im ersten Turn, in dem das Thema angesprochen wird. Benannte Doz. Gert F.

zuvor mentale Einstellungen (Vorstellung, Kenntnis) über die entsprechende Proposition, so stellt er nun eine emotionale Einstellung (*Angst*) heraus:

Doz. Gert F.: [...] *Wir haben nur Angst, wenn wir den Nationalsozialismus zitieren, [...]* (00:31:47)

Die erwartete Ergänzung darüber, wovor das Wir-Kollektiv Angst haben soll, bleibt allerdings aus. In einem Exkurs bewertet Doz. Gert F. den Nationalsozialismus als *die grausamste Herrschaftsform* seit langem und ehe er erläutern kann, worin die Angst besteht, wird er von Jörg durch eine weitere Reflexionshandlung unterbrochen:

Jörg: *Das kann aber auch n deutsches Problem sein. Dass wir da so nicht drüber reden können, ne?* (00:31:55)

Jörg identifiziert hier das Nicht-darüber-reden-Können als geteilte Selbstverständlichkeit des Wir-Kollektivs. In bestimmter Weise (*da so*) über den Nationalsozialismus zu sprechen, wird damit als nicht sagbar reflektiert. Diese Nichtsagbarkeit sei ein *deutsches Problem*, womit das Wir-Kollektiv erstmals eine nationale Identität erhält. Jörg überdenkt nicht nur die Wissensposition der anwesenden Gruppe, sondern stellt diese in einen nationalen Kontext. Der feine Unterschied, dass Jörg nicht etwa von einem „Problem der Deutschen“ oder „Problem von uns Deutschen“ spricht (und damit dem Kollektiv einen Namen gibt), sondern das *Problem* der Nichtsagbarkeit als ein *deutsches* bezeichnet, ist markant: Es impliziert eine gewisse Musterhaftigkeit. Das Problem ist nicht neu und nicht einmalig, sondern in seiner Art bekannt.

Doz. Gert F. greift den Einwand von Jörg bestätigend auf und wiederholt seine Formulierung. Beide legen sich jedoch nicht fest, sie behaupten nicht, dass es ein *deutsches Problem* sei, sondern dass es potenziell eines sein könne. Sven signalisiert durch eine HM-Partikel seine Zustimmung.

Doz. Gert F.: *Ja eben! Das kann also n deutsches sein, und das ist auch erstmal richtig so, dass s natürlich bei uns auch ((holt Luft)) ne Scheu gibt!* (00:31:59)

An die reflektierte Wissensposition (‘Es kann deutsche Nichtsagbarkeiten im Umgang mit dem Nationalsozialismus geben’) schließt Doz. Gert F. ein *Werturteil* an: Die Nichtsagbarkeit wird als *Scheu* (vgl. zuvor *Angst*) umschrieben, die es *natürlich* (sic!) bei dem Wir-Kollektiv gebe, und deren Existenz als *erstmal richtig so* bewertet wird.

Was zeichnet sich hier ab? Einerseits gelingt es Doz. Gert F. und Jörg (unter der Zustimmung von Sven), eine eigene bisher befolgte Selbstverständlichkeit zu reflektieren und nicht näher bestimmte, aber als *deutsch* bezeichnete Unsagbarkeiten im Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus zu identifizieren. Andererseits verfällt Doz. Gert F. nun schon zum zweiten Mal in ein Werturteil. Das erste betraf den Nationalsozialismus (als *die grausamste Herrschaftsform*), das zweite die Scheu des Wir-Kollektivs (als *richtig so*), über den Nationalsozialismus zu sprechen. Hier zeichnen sich meiner Ansicht nach weitere Selbstverständlichkeiten ab, die gerade nicht reflektiert werden. Es ist erstens die Wissensposition, dass der Nationalsozialismus ausnahmslos als negativ abzulehnen ist, und zweitens die Wissensposition, dass das (deutsche) Wir-Kollektiv affektiv beengt ist, über den Nationalsozialismus zu sprechen. Diese Selbstverständlichkeiten sind gerade nicht kausal-*natürlich* (vgl. Doz. Gert F.), sondern komplex (wenn man so will: *diskursiv*) angeeignet. Erneut liegt ein Paradox vor: Einerseits können die Sprecher nachvollziehen, dass es ein *deutsches Problem* geben könnte, wie über den Nationalsozialismus zu sprechen sei, andererseits folgt gerade Doz. Gert F. den bekannten Tradierungen.

Im Gespräch folgt nun ein anekdotischer Exkurs, in dem Doz. Gert F. von einer Hochschuleinrichtung erzählt, deren Vertreter (erneut ein Kollektiv) *sofort abwehrend* rea-

giert hätten, als Ji-Seongs Promotionsthema bekannt geworden sei. Die Gruppe reagiert mit aufgeregter Unruhe (Lachen, Räuspern, Rückmeldungen) und Ji-Seong versucht offensichtlich, seine Sicht dieser Anekdote zu erzählen, wird aber durch den lauter sprechenden Dozenten und die allgemeine Unruhe übertönt. Für das reflexive Handeln stellt die Anekdote eine Ablenkung dar: Reflektiert wird nicht die Wissensposition des eigenen Kollektivs, sondern die der Hochschuleinrichtung. Der Effekt ist, dass die Gruppe sich selbst darin wähen kann, diese Wissensposition überholt zu haben.<sup>240</sup>

Für die Selbstreflexion gibt dann erst ein Kommentar von Jörg einen neuen Impuls. Er kommentiert das Handeln der Hochschuleinrichtung mit dem Ausruf: *Verdrängung!*. Doz. Gert F. greift das Stichwort auf und widerspricht. Was allerdings Doz. Gert F. der Zuschreibung *Verdrängung!* entgegensetzen will, erfahren wir erst nach einem erneuten ablehnenden Werturteil über den Nationalsozialismus (vgl. *grausame Geschichte*). Statt *Verdrängung* sieht Doz. Gert F. eine gegebene historische *Verantwortung* und *Bürde*. Hier verschwimmen die Grenzen, ob Doz. Gert F. aus Sicht der Hochschuleinrichtung spricht oder ein allgemeines Wir-Kollektiv inszeniert, das möglicherweise auch die Hochschuleinrichtung einschließt.

Doz. Gert F.: *Nee, s is gar nich Verdrängung, dass (man)/ • sondern (00:32:23) [...] Ääh • • und dass wir noch/ • • in dem wir irgendwo noch in der Verantwortung sis, historisch zumindestens. (00:32:36)*

Doz. Gert F.: *Ähm/ Also in der historischen • • äh Verantwortung stehn, • • dass uns das noch ne Bürde is. (00:32:42)*

Für den Prozess, Ji-Seong letztlich als Experten sowohl für die südkoreanische Gesellschaft als auch für die historischen deutschen Zusammenhänge zu akzeptieren, ist meines Erachtens die nachfolgende Äußerung des Dozenten entscheidend. Sie ist ebenfalls Teil der Argumentation, dem Stichwort *Verdrängung!* etwas anderes entgegenzusetzen.

Doz. Gert F.: *Und wenn jetzt jemand von außen kommt und nimmt eben de(h)e/ • den Kraft-durch-Freude- • • Dampfer und alles Mögliche an un/ un die Autobahn • als Beispiele, dann is es natürlich aus diesem • äh • • grauenhaften inhumanen Kontext erstmal herausgelöst, • • obwohl er das so nich will! (00:32:47) [...] Und das macht es etwas schwierig! ((1s)) Ja? (00:33:12)*

Bisher wurde ein Wir-Kollektiv inszeniert, das anderen Kollektiven gegenüber gestellt wurde und dessen Wissensposition, deren Selbstverständlichkeiten im sprachlichen Umgang mit den Themen ‚südkoreanische Multikonzerne‘ und ‚Nationalsozialismus‘ reflektiert wurden. Erkannt wurden mentale Einstellungen in Bezug auf Südkorea (Nichtvorstellbarkeit, verlorene Kenntnis) sowie emotionale Einstellungen (*Angst*, *Scheu*), Handlungsrestriktionen (Nichtsagbarkeit) und Verpflichtungen (*Verantwortung*,

---

<sup>240</sup> Peter Jandok hat im Rahmen seiner Dissertation unterschiedliche Argumentationsverfahren in hochschulischen Planungsgesprächen zwischen Deutschen und Chinesen ermittelt. Neben Argumentationen auf der Grundlage von Beispielen, Erfahrungen, Emotionen und Prinzipien konnte Jandok beobachten, dass die Kategorie Institution als „kommunikative Ressource“ (Jandok 2010:142) genutzt wird, um Argumentationen zu gestalten. Ähnliches geschieht hier: Eine Hochschulabteilung wird thematisiert, um sich selbst – so die Implikatur – von dieser abgrenzen zu können bzw. deren Wissensposition überholen zu können. Jandok beobachtet auch, dass Sprecher die Kategorie *Institution* mit der Kategorie *Nation* verknüpfen. Es ist sicher lohnenswert, in weiteren Forschungen zu verfolgen, inwiefern eine „nationale Verankerung“ (Jandok 2010:147) in Hochschulgesprächen mit internationalen Teilnehmern eine wiederkehrende Handlung darstellt. Auch in Gespräch B kommen solche Verankerungen vor. Wichtig erscheint mir, wie Jandok die Binnenperspektive der Sprecher zu berücksichtigen, soll die Kategorie *Nation* nicht nur eine Umgehung der Kategorie *Kultur* innerhalb der Forscherperspektive sein.

*Bürde*) in Bezug auf den Nationalsozialismus. Zugleich verfiel Doz. Gert F. selbst in die Befolgung dieser Selbstverständlichkeiten, was nicht reflektiert wurde. Die Aufmerksamkeit richtet sich nun wieder auf Ji-Seong, dessen Promotionsprojekt überhaupt erst Anlass zur Diskussion über Themen wie *Multikonzerne* und *Nationalsozialismus* gegeben hatte. Doz. Gert F. referiert auf eine nicht näher bestimmte Person (*jemand*), deren einziges signifikantes Attribut ist, dass sie *von außen* kommt. Den anwesenden Sprechern ist klar, dass damit Ji-Seong gemeint ist – Doz. Gert F. spricht im Anschluss noch immer für seinen Doktoranden und über diesen in der 3. Person (vgl. *obwohl er das so nicht will!*) – doch die Formulierung macht klar, dass es in der Aussage nicht um Ji-Seong als ‚Individuum‘, als ‚Doktorand‘, als ‚Südkoreaner‘ oder ‚Deutschlerner‘ geht, sondern um ihn als beliebige Person, die dem Wir-Kollektiv gegenüber tritt. In der Konditionalaussage wird die eigentliche Konsequenz identifiziert, die sich aus Ji-Seongs Forschungshandeln ergebe: Wenn *jemand von außen* komme und isolierte Beispiele heranziehe, dann sei dieses Handeln aus dem Kontext des nationalsozialistischen Regimes herausgelöst.

In ihrer Erkenntnisleistung für das Gespräch ist diese Äußerung nicht zu unterschätzen: Tatsächlich hatte Ji-Seong bis zu diesem Zeitpunkt vorwiegend auf das Jahrzehnt verwiesen (*in dreißiger Jahren*), ansonsten nur indirekt auf die historische Ideologie durch den Ausdruck *im Dritten Reich*. Die Ausdrücke *Nationalsozialismus*, *nationalistisch*, *Nazizeit* usw. wurden erst durch die deutschen Teilnehmer ins Gespräch gebracht. Die Sprecher waren in die Selbstverständlichkeit verstrickt, dass der Wissensbereich ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ nicht ohne die sprachliche Behandlung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ sagbar ist (vgl. Kap. 8.5.2.1), hatten sich diese Verstrickung aber bislang nicht bewusst gemacht. Die Konditionalaussage von Doz. Gert F. macht nun die eigentliche Ursache für die bisherigen Kontroversen bewusst: Ein Außenstehender spricht über ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘, ohne das Thema ‚Nationalsozialismus‘ in einer Weise zu behandeln, wie es für das Wir-Kollektiv selbstverständlich ist. Doz. Gert F. resümiert: *Und das macht es etwas schwierig!*<sup>241</sup> Eine bislang latente Selbstverständlichkeit ist bewusst gemacht worden.

Für den weiteren Gesprächsverlauf zeigt sich, dass damit auch die aktuellen Kontroversen um Ji-Seongs Forschungsthese ad acta gelegt sind. Ji-Seongs Kompetenz, über die südkoreanischen und historischen deutschen Gesellschaftsverhältnisse sprechen zu können, wird nachfolgend nicht mehr infrage gestellt.

Die reflexiven Handlungen in dieser Sequenz stellen tatsächlich eine Klimax der Diskussion dar: In den darauffolgenden Gesprächsphasen wenden sich die Sprecher zunächst in einem Exkurs einem anderen Thema zu (vgl. ›Kritik an Amerika‹ in Plenumsdiskussion IV i) und nachdem Doz. Gert F. das Gespräch wieder auf das Promotionsthema von Ji-Seong gelenkt hat, wandelt sich der sprachliche Umgang mit dem Südkoreaner. Sven stellt eine interessierte Nachfrage, die zeigt, dass er Ji-Seong als Experten für Südkorea akzeptiert hat:

Sven: ••• *Mich würden da noch ma zwei Sachen intrressieren, über Korea. Gibts da sowas wie Gesellschaftswissenschaften? ((1s)) Und •• welche Rolle spielt die katholische Kirche? [...]*. (00:34:24)

Während Ji-Seong antwortet, zeigen sich insbesondere Jörg, Doz. Gert F. und Sven interessiert und äußern, dass ihnen die Sachverhalte bislang nicht bekannt waren (Jörg:

---

<sup>241</sup> Streng genommen nimmt er damit noch immer auf die Kontroversen in der Hochschulabteilung Bezug, von der er in der vorausgegangenen Anekdote erzählt hat, die Reflexion der Ursache für die Ji-Seong entgegengebrachte Kritik, nämlich sein Zuwiderhandeln der eigenen Selbstverständlichkeit, kann durch die Hörer aber auch auf die aktuelle Diskussion im Gespräch bezogen werden.

(*unverst.*) *nich gedacht!*; Doz. Gert F.: *Ich aunic.*). Und als Karsten und Doz. Gert F. Ji-Seong schließlich Handlungsempfehlungen für sein Promotionsprojekt geben, sind diese Empfehlungen jetzt vor allem Vorschläge, keine Fremdkorrekturen mehr, wie Olaf sie zuvor geäußert hatte.

Anzumerken ist schließlich noch, dass sich während dieser vierten Plenumsdiskussion Scherzaktivitäten häufen (Sticheln gegen Amerikaner; Sich Mokieren über *McDonald's*; Frotzeln gegen Vanessa und Ji-Seong). Eine genauere Analyse kann hier nicht erfolgen. Auslöser für Scherzsequenzen scheinen aber jeweils thematisierte Missstände in Amerika, Südkorea und Deutschland zu sein und das Scherzen darüber eine entsprechende Bewältigung. Zugleich stärkt es das Gruppengefühl,<sup>242</sup> hilft der Gruppe, sich von ernstern Themen zu lösen, und bereitet somit die Gesprächsbeendigungsphase vor.

Die Analyse der unterschiedlichen Wissenspositionen der einzelnen Sprecher zu dem Themenbereich ‚Nationalismus in Deutschland und Südkorea‘ hat gezeigt, dass der südkoreanische Sprecher Ji-Seong einen Standpunkt vertrat, der insbesondere von Olaf abgelehnt wurde. Doz. Gert F. schloss einen Vergleich zwischen beiden Gesellschaftsstrukturen nicht gänzlich aus und war ansonsten bemüht, als Fürsprecher für Ji-Seong die Lage in Südkorea zu erläutern. Das Handeln der anderen Gesprächsteilnehmer lässt darauf schließen, dass unter den deutschen Sprechern die leitende Selbstverständlichkeit herrscht, dass der Wissensbereich ‚Deutschland der 1930er Jahre‘ nicht ohne den Wissensbereich ‚Nationalsozialismus‘ sagbar ist. Die anschließende Betrachtung, wie die Sprecher als Wissensexperten auftreten und handeln, zeigte, dass insbesondere Olaf als Experte (‚Kultur-Vertreter‘) für die deutschen Verhältnisse auftrat und Ji-Seong durch Fremdkorrekturen in die Schranken verwies. Erst in der sich anschließenden Fürsprechen-Phase durch Doz. Gert F. gelingt es, die eigenen Selbstverständlichkeiten zu reflektieren und die Ursache der Kontroverse zu identifizieren. Maßgeblich wird diese Phase der Reflexion durch Doz. Gert F. und Jörg geführt, die Sequenz ist aber geprägt durch die Gruppendynamik der aktiven Hörerbeteiligung mehrerer Sprecher. Der schärfste Kritiker, Olaf, nimmt nicht aktiv an der Selbstreflexion teil, tritt danach aber auch nicht mehr kritisierend auf. Als Ursachen für die Kontroverse arbeiten die Sprecher einerseits die Selbstverständlichkeiten heraus, wie das Wir-Kollektiv über den Nationalsozialismus zu reden hat und wie nicht (emotionale Einstellungen, Handlungsrestriktionen, Verpflichtungen). Markant ist die Bezeichnung der Nichtsagbarkeit als *deutsches Problem*, das dem Wir-Kollektiv eine nationale Zuschreibung hinzufügt. Außerdem wird durch Doz. Gert F. als wesentliche Ursache erkannt, dass Ji-Seong als *jemand von außen* den Selbstverständlichkeiten des Wir-Kollektivs zuwider handelt und das Thema ‚Deutschland der 1930er Jahre‘ anders sagbar macht als üblich.

In beiden hier behandelten Gesprächen lassen sich Handlungen ausmachen, mit denen Sprecher ihre eigenen Wissenspositionen im Fachgespräch mit mehrsprachigen Sprechern reflektieren. Derartige Handlungen sind konstitutiver Bestandteil in einer Kulturkonzeption, die (*inter*)*kulturelles Handeln* als kritisches Handeln versteht, das die eigenen kollektiven Präsuppositionen überdenkt und idealerweise neu strukturiert. Angelika Redder und Jochen Rehbein arbeiten seit 1987 an dieser Definition von *Kultur* und der

---

<sup>242</sup> Wie Günthner darstellt, sind Frotzelaktivitäten gegenüber anwesenden Sprechern immer auf dem schmalen Grat zwischen Scherz und Schmerz angesiedelt und ihr Gelingen ist immer auch abhängig von der befrotzelten Zielperson und dem Frotzelpublikum (vgl. Günthner 1996). Während Vanessa überhaupt nicht auf das Frotzeln reagiert, spielt Ji-Seong das Spiel mit und setzt das Scherzen fort. Eine genauere Analyse würde wohl aufdecken, dass die befrotzelten Missstände letztlich keine Fehlhandlungen Ji-Seongs zum Ziel haben, sondern identifizierte Missstände in Südkorea, die bestimmte Konsequenzen für Ji-Seong bedingen. Insofern dient das gemeinsame Frotzeln – auch mit Ji-Seong – erneut der Bewältigung von erkannten Missständen und der Stärkung des Wir-Gefühls.

Konzeption eines *kulturellen Apparats* (vgl. Redder/Rehbein 1987b; vgl. Rehbein 2008). Ich möchte in einem kurzen Exkurs im Anschluss an die vorliegende Untersuchung der Frage nachgehen, ob und inwiefern das selbstreflektierende Handeln der Sprecher in den Gesprächen B und E als kulturelles bzw. interkulturelles Handeln im Sinne von Redder/Rehbein interpretiert werden kann.

### 8.5.3 Exkurs: Die Interpretation als (inter)kulturelles Handeln

In den zwei hier behandelten Gesprächen E und B fallen Sprachhandlungen auf, mit denen einzelne Sprecher die Wissenspositionen oder Selbstverständlichkeiten ihres bisherigen Sprachhandelns reflektieren.

In Gespräch E ist diesbezüglich eine Handlung der Dozentin Silke Hoffmann zu erwähnen, mit der sie eingesteht, dass ihr ein Sachverhalt zuvor nicht bekannt war und dieser ihrer bisherigen Wissensposition widerspricht (vgl. Auszug 59, Kap. 8.5.1: •• Okay? ••• *Is mir jetzt neu! Aber!*). Mit dieser Äußerung steigt die Dozentin betont aus dem Nachhak-Sequenzmuster aus, gesteht der Studentin Li ein Mehr an Wissen zu und diagnostiziert als Ursache für das gegenseitige Nichtverstehen das eigene Wissensdefizit. Diese Selbstverursachungs-Diagnose ist allerdings doppelbödig: An die Studentin und das anwesende Plenum schwingt die Aussage mit, dass Dissens und Zweifel bleiben und die Dozentin den Sachverhalt eigentlich anderes einschätzt (vgl. Kap. 8.5.1).

In Gespräch B sind innerhalb einer längeren, gruppenspezifischen Sequenz mehrere reflexive Handlungen identifizierbar (vgl. Kap. 8.5.2.2). Hier ist zu unterscheiden zwischen jenen reflexiven Handlungen, die das eigene Wissen des Wir-Kollektivs gegenüber den Verhältnissen in Südkorea reflektieren, und jenen, die die eigenen Einstellungen des Wir-Kollektivs gegenüber dem Thema Nationalsozialismus thematisieren. Sie werden an entsprechender Stelle herangezogen.

In den vorausgegangenen Analysen wurde davon ausgegangen, dass die Grenzen des ›kollektiven Wissens‹ dadurch bestimmt werden, was zu einem bestimmten Thema sag- und denkbar ist und was nicht. Sprachpraxis beruht dann auf *gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten* (vgl. Januschek 2007b:16), die sich über das empirische Sprachmaterial herausarbeiten lassen. Die Terminologie rückt hier in die Nähe des Oldenburger Ansatzes einer Kritischen Diskursanalyse (vgl. Januschek 2007b), ohne im Rahmen dieser Arbeit einer fundierten Aufarbeitung seiner Theorie und Methodologie gerecht werden zu können.

Der Fachausdruck *Selbstverständlichkeit* findet aber auch in anderen Analyseverfahren zur sprachlichen Praxis Anwendung. Das Verhältnis von Handlungen, die auf gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten beruhen und solchen, in denen diese Selbstverständlichkeiten hinterfragt und aufgebrochen werden, behandeln u. a. auch Angelika Redder und Jochen Rehbein in ihren Auseinandersetzungen mit dem Konzept des *Kulturellen Apparats* (vgl. Kap. 1.2; vgl. Rehbein 2008; vgl. Redder/Rehbein 1987b). In diesem funktionalpragmatischen Ansatz wird *Kultur* als *kulturelles Handeln*, als Applikation des kulturellen Apparats im Sinne eines „ensemble[s] von Denkstrukturen, Vorstellungsformen, Handlungspraktiken und Erfahrungen“ (Redder/Rehbein 1987b:17) verstanden. Kulturelles Handeln ist dabei gerade nicht das „Befolgen“ von kollektiven Selbstverständlichkeiten bzw. *Präsuppositionen*<sup>243</sup> – dies

---

<sup>243</sup> Der Begriff *Präsupposition* basiert auf dem Konzept der *Handlungspräsuppositionen* nach Elich/Rehbein 1972 verstanden als „gesellschaftliche Wissensstrukturen, die Partien von Diskursen, Texten bzw. empirischen Handlungen unterschiedlicher Ausdehnung zugrunde liegen sowie in ihnen und durch sie gewandelt und/oder affirmiert werden [...]“ (Rehbein 2007:135). Präsuppositionen sind

bezeichnet Rehbein als *standardisiertes Handeln*<sup>244</sup> (vgl. Rehbein 2008:94) – sondern das Thematisieren und Reflektieren derselben. Kulturelles Handeln in diesem Sinne ist kritisches, infrage stellendes Handeln bisheriger selbstverständlicher Handlungssysteme, ein „Durchbrechen von Selbstverständlichkeiten“ (Rehbein 2007:141). Dabei kommt es zu einem mentalen Prozess der „Umorganisation/Umstrukturierung mentaler Prozesse wie Handlungspraktiken, Denkstrukturen, Vorstellungsformen und/ oder gesellschaftlichen Erfahrungen (Technai)“ (Rehbein 2008:108). Ein Handeln ohne diese Umorganisation stellt hingegen kein kulturelles Handeln dar, sondern trägt zum Beibehalt bzw. zur Stärkung bisheriger Selbstverständlichkeiten (*Präsuppositionen*) bei. *Interkulturelle Kommunikation* ist in Rehbeins Verständnis eine spezielle Form des kulturellen Handelns unter den Gegebenheiten von Mehrsprachigkeit (vgl. Rehbein 2008:142).<sup>245</sup> Die von Redder und Rehbein vertretene Begriffsauffassung von *Kultur* bzw. *kulturellem Handeln* ist sehr spezifisch; es ist schnell einsichtig, dass nicht jedes Gespräch mit mehrsprachigen Sprechern zu interkulturellem Handeln führt, insofern nicht in jedem Gespräch die jeweiligen Handlungssysteme der Sprecher bewusst gemacht werden und in neue, gemeinsame Handlungssysteme überführt werden. Die Konzeption bietet dafür den Vorteil, kulturelles und interkulturelles Handeln empirisch handhabbar zu machen. Nichtsdestotrotz bleiben es in erster Linie analytische Kategorien, die unberücksichtigt lassen, ob Kulturalität und Interkulturalität auch von den beobachteten Sprechern gesprächsintern konzeptualisiert werden. Diesen speziellen Ansatz zur empirischen Analyse von (Inter)Kultur nach Redder/Rehbein heranziehend, stellen die selbstreflexiven Handlungen der Sprecher in den Kolloquiumgesprächen E und B potenzielle Kandidaten für (inter)kulturelles Handeln dar.

„Nur der kritisch-reflektierte Einsatz des kulturellen Apparats kann eine grundlegende Umstrukturierung des Wissens- und Bewertungsbereichs der Aktanten bewirken, so daß ein neues gemeinsames Handlungssystem und, darin eingebettet, ein System von Selbstverständlichkeiten des Handelns hergestellt wird.“ (Redder/Rehbein 1987b:18)

Allerdings bedarf es einer genauen Analyse, da meines Erachtens nicht jedes Handeln, das die eigenen Selbstverständlichkeiten thematisiert, auch eine Umstrukturierung der bisherigen Vorannahmen umfassen muss. Ebenso urteilt auch Jochen Rehbein:

„Eine Infragestellung von Präsuppositionen durch ihre Identifizierung braucht allerdings unbedingt nicht in kulturelles Handeln zu münden, sondern kann – selbst nach ihrer Klärung – zu einer erneuten Repetition führen, die standardisierte Formen verstärkt bzw. verfestigt.“ (Rehbein 2007:141)

Die einzelnen relevanten Handlungen sollen daher noch einmal in Hinblick auf die Thematisierung und die Umstrukturierung von Selbstverständlichkeiten, d. h. den zugrundeliegenden Wissenspositionen, überprüft werden.

Beispiel 1, Gespräch E (vgl. Auszug 57):

Doz. Silke H.: •• Okay? ••• *Is mir jetzt neu! Aber!* (00:24:00)

---

den Sprechern nicht immer bewusst, „da Präsuppositionen transindividuelle Selbstverständlichkeiten sind“ (Rehbein 2007:138).

<sup>244</sup> In einem unhinterfragten, standardisierten Handeln sieht Rehbein die *Verdinglichung* von Kultur: „Demgegenüber wird hier die These vertreten, dass die fraglose Verwendung ›kulturspezifischer Kommunikationsformen‹ auf unreflektierten Präsuppositionen beruht und nichts anderes als der Ausdruck einer Verdinglichung von Kultur ist – und damit klarerweise ein Opakwerden wechselseitiger Verständigung bewirkt.“ (Rehbein 2007:140)

<sup>245</sup> Zur Problematik, ob Mehrsprachigkeit eine obligatorische Bedingung für interkulturelle Kommunikation ist, vgl. Kap. 1.2.

Das Moment des ‚Sich-Wunderns‘, wie es für das kulturelle Handeln mit dem Vollzug der Präsuppositionsthematisierung einhergeht (vgl. Rehbein 2008:102), manifestiert sich hier sehr explizit in der fragend intonierten Partikel *Okay*. Paraphrasierbar mit einer Rückfrage wie „Tatsächlich?“ drückt die Sprecherin sowohl Verwunderung als auch Zweifel aus. Explizit verbalisiert sie dann, dass der Sachverhalt, den sie Li unterstellt zu vertreten, ihr bisher nicht bekannt war. In diesem Sinne liegt hier sehr wohl ein Ausdruck umstrukturierter Wissenspositionen vor: Die Dozentin gleicht ihre Wissensposition (‚Dieselfahrzeuge haben einen höheren Emissionsfaktor im Bereich CO<sub>2</sub>-Emission als Benzinfahrzeuge‘, vgl. Kap. 8.5.1) an die neuen Erkenntnisse, die Li präsentiert hat, an (‚Trotzdem kann die Steigerung des Anteils von Diesel-PKW eine effiziente Maßnahme zur Emissionsreduzierung in China sein‘).<sup>246</sup> Ich meine aber, dass gerade die Betonung der Dozentin, dass ihr der Sachverhalt neu sei – eigentlich eine imagebedrohende Handlung für die Prüferin – und der angefangene Widerspruch (*Aber!*) gerade den bleibenden Rest an Zweifel und Dissens betonen. Gegenüber Li und dem anwesenden Plenum signalisiert Doz. Silke H. gerade nicht, dass sie bereit ist, neue Erkenntnisse zuzulassen, sondern es eigentlich besser weiß als die Studentin. Eine Umstrukturierung ihrer bisherigen Wissensposition wird wahrscheinlich nicht stattgefunden haben, sondern lediglich an der sprachlichen Oberfläche markiert, um im krisenhaft verlaufenden Gespräch Konsens zu suggerieren und nicht nach den Krisenursachen forschen zu müssen. Damit wird auch das Potenzial kulturellen Handelns verschenkt, gemeinsame neue Handlungssysteme zu entwickeln. Ihr Handeln verbleibt – wenn man so will – letztlich ethnozentrisch (vgl. Redder/Rehbein 1987b:18).

Für die Frage, ob hier potenziell kulturelles oder interkulturelles Handeln betroffen ist, ist noch einmal zu bedenken, dass für Redder/Rehbein das interkulturelle Handeln ein kulturelles Handeln unter den Vorzeichen der Mehrsprachigkeit ist:

„In der interkulturellen Kommunikation im weiteren Sinn muß sich einer der Aktanten auf eine fremde Sprache einlassen, d. h. er muß sich fremder sprachlicher Mittel und Handlungsformen sowie fremder kultureller Apparate bedienen. [...] Im Gebrauch der fremden Sprache werden für den einen Beteiligten vertraute Handlungsformen problematisch und Präsuppositionen des sprachlichen Handelns brüchig.“ (Redder/Rehbein 1987b:19)

Dazu sei auch noch einmal das Zitat von Rehbein 2007 angeführt (vgl. Kap. 1.2):

„Interkulturelle Kommunikation ist dabei kulturelles Handeln in mehrsprachigen Konstellationen, und zwar deshalb, weil die Aktanten vor allem sprachlich unterschiedlichen Handlungssystemen zugehören. Diese versuchen sie wiederum, durch ›sprachlich-kommunikative Brücken‹ miteinander in Einklang zu bringen, indem sie gemeinsame Handlungssysteme mit neu erworbenen oder ausgebildeten Präsuppositionen entwickeln.“ (Rehbein 2007:142)

Nun handelt Li hier in der Fremdsprache Deutsch und es könnte der Schluss gezogen werden, dass das Handeln der Dozentin ein potenziell interkulturelles Handeln sein könnte, das letztlich misslingt. Ob aber Lis Wissensposition, in der die Emission von CO<sub>2</sub> schlicht nicht vorgesehen ist, da es sich dabei um einen gesetzlich nicht limitierten Schadstoff handelt (vgl. Kap. 8.5.1), ein standardisiertes Handeln einer irgendwie gearbeteten „chinesischen Kultur“ darstellt, kann allein auf Grundlage des vorliegenden Gesprächs nicht beantwortet werden und ich wage es im Übrigen zu bezweifeln. Denkbar ist ebenso, dass zwischen Dozentin und Studentin divergierende Wissenspositionen ein und desselben Fachdiskurses in Europa konkurrieren, der unabhängig davon ist, ob

---

<sup>246</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass Li nicht selbst behauptet, der höhere Emissionsfaktor sei in ihrer Analyse der Effizienz von Diesel-PKW bereits berücksichtigt, sondern dass die Dozentin die HM-Partikel Lis als Bestätigung ihrer eigenen Annahme interpretiert (vgl. Doz. Silke H. Auszug 57 Kap. 8.4.1: ••• *Und dasisja da schon berücksichtigt.*)

Li Chinesin ist oder nicht. Hier divergieren fachliche Wissenspositionen oder Diskurse, keine kulturellen.

Die Mehrsprachigkeit der Studentin hat aber insofern latenten Einfluss auf das Gespräch, als dass fremdsprachiges Nichtverstehen eine mögliche Krisenursache für ihr zurückhaltendes Äußern von HM-Partikeln sein könnte (vgl. Auszug 57, Kap. 8.4.1). Wenn es in diesem Gespräch also ein Moment von divergierenden, standardisierten Handlungssystemen gibt, die gerade nicht in interkulturelles Handeln umschlagen, dann ist es in den ambivalenten Lesarten von Lis HM-Partikeln bzw. in den Reaktionen der Dozentin darauf zu suchen. Doch auch für eine solche Interpretation liefert das vorliegende Gesprächsmaterial höchstens Indizien, das durch weitere Untersuchungen (z. B. durch die Analyse weiterer Gespräche zwischen beiden Sprechern, durch evaluierende Interviews) ergänzt werden müsste.

Insgesamt ist damit in der Äußerung der Dozentin ein Thematisieren von und ein ‚Sich-Wundern‘ über bisherige Selbstverständlichkeiten erkennbar, welche letztlich aber nicht in ein kulturelles Handeln umschlagen. Zudem ist fraglich, ob überhaupt kulturelles Handeln in Erwägung gezogen werden kann, wenn divergierende fachliche Wissenspositionen involviert sind und keine kulturellen Wissenskomplexe. Erst recht liegt in der Äußerung der Dozentin kein interkulturelles Handeln vor.

Beispiel 2, Gespräch B (vgl. Auszug 63):

Doz. Gert F.: [...] *und das können wir uns auch nicht vorstellen.* [...] (00:30:35)

Beispiel 3, Gespräch B (vgl. Auszug 63):

Doz. Gert F.: [...] *wird so gesteuert, wie wir das gar nicht mehr kennen bei uns* [...] (00:30:56)

Die Beispiele 2 und 3 aus Gespräch B hingegen lassen sich als kulturelles Handeln interpretieren. Das Umschlagen von einem standardisierten in ein kritisch-reflexives Handeln liegt gerade in dem bereits beschriebenen Paradox (vgl. Kap. 8.5.2.3): In dem Vollzug, jene durch den Südkoreaner vertretene Wissensposition ‚Steuerung durch Konzerne (in Südkorea)‘ als ‚nicht vorstellbar‘ bzw. ‚nicht (mehr bekannt)‘ zu bezeichnen, ist das Unvorstellbare gegenwärtig bereits vorgestellt, das Unbekannte bekannt gemacht. Die Unzulänglichkeit der eigenen Wissensposition ist zugleich reflektiert und überarbeitet, so dass hier durchaus von einem kulturellen Handeln gesprochen werden kann. Es ist allerdings kein interkulturelles Handeln: Doz. Gert F. thematisiert zwar ein Wissen, das ein anderes Kollektiv zum Inhalt hat (nämlich die südkoreanischen *Multi-konzerne*), reflektiert wird aber lediglich das Wissen des eigenen Wir-Kollektivs, nicht das der anderen (z. B. von Ji-Seong oder allgemein der Südkoreaner).

Auch die weiteren reflexiven Handlungen in Auszug 63, die den Wissensbereich ‚Nationalsozialismus‘ zum Inhalt haben, sind ausschließlich selbstgerichtet auf die Selbstverständlichkeiten des eigenen Wir-Kollektivs. Erkannt werden emotionale Einstellungen, eine Handlungsrestriktion und Verpflichtungen (vgl. Kap. 8.5.2.3), die prägend sind dafür, wie das Wir-Kollektiv über den Nationalsozialismus sprechen kann. Auch hier liegt – wenn man das entsprechende Konzept anwendet – kulturelles Handeln vor, aber kein interkulturelles Handeln im Austausch mit einem Sprecher, der einen anderen kulturellen Apparat appliziert (z. B. Ji-Seong).

Etwas komplexer ist die Beurteilung der letzten, entscheidenden Reflexionshandlung dieser Sequenz, mit der Doz. Gert F. die eigentliche Ursache für die Kontroverse im Gespräch identifiziert:

Beispiel 4, Gespräch B (vgl. Auszug 63):

Doz. Gert F.: *Und wenn jetzt jemand von außen kommt und nimmt eben de(h)e/ • den Kraft-durch-Freude- • Dampfer und alles Mögliche an un/ un die Autobahn • als Beispiele, dann*

*is es natürlich aus diesem • äh • • grauenhaften inhumanen Kontext erstmal herausgelöst, • • obwohl er das so nich will! (00:32:47) [...] Und das macht es etwas schwierig! ((1s)) Ja?*

Hier wird Ji-Seongs Handeln thematisiert (es ist für alle Gesprächsteilnehmer klar, dass mit der Personenbezeichnung *jemand von außen* der südkoreanische Doktorand gemeint ist) und die Konsequenz dieses Handelns reflektiert (nämlich die Herauslösung aus dem nationalsozialistischen Kontext), die im Widerspruch zu den eigenen Selbstverständlichkeiten des Wir-Kollektivs steht, wie über ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ gesprochen werden kann. Wie aufgezeigt wurde, sind die deutschen Sprecher in die Selbstverständlichkeit verstrickt, dass dies nicht ohne die Behandlung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ (mit den entsprechenden ablehnenden Bewertungshandlungen) möglich ist (vgl. hier *grauenhaften inhumanen Kontext*) (vgl. Kap. 8.5.2.1 und Kap. 8.5.2.3).

Diese Reflexionshandlungen machen den Kontrast des fremden Handelns des Südkoreaners zu den eigenen Sagbarkeiten bewusst. Aber stellt allein die Kontrastierung von fremden Handeln zum eigenen ein interkulturelles Handeln dar? Zu berücksichtigen ist erstens, dass Doz. Gert F. hier nicht explizit zu Ji-Seong spricht, sondern sich als Fürsprecher über ihn redend an die deutschen Gesprächsteilnehmer wendet. Zweitens wird die spezifische Mehrsprachigkeit des Sprechers nicht relevant gemacht: Doz. Gert F. spricht nicht über Ji-Seongs Handeln, als basiere es auf den Selbstverständlichkeiten eines speziellen, sprachlich geprägten Handlungssystem (z. B. eines ‚südkoreanischen‘). Ji-Seong wird nicht als Mehrsprachiger oder Experte einer spezifischen Kultur angesprochen, sondern ihm wird vor allem das Attribut zugewiesen, außenstehend zu sein (vgl. *jemand von außen*). Wenn also von einem irgendwie gearteten interkulturellen Einfluss gesprochen werden kann, dann nur insofern sich der Dozent im Gegensatz zu seinem Doktoranden in einem anderen Wissenskollektiv wähnt und die Selbstverständlichkeiten beider im Gespräch miteinander konfrontiert werden (nicht zuletzt durch sein Fürsprechen). Es kommt jedoch zu keinem gemeinsamen Handeln der Gruppe mit dem Koreaner, das eine Veränderung der erkannten Unterschiede anzeigen und eine neue gemeinsame Praxis etablieren würde. Insofern liegt hier kein interkulturelles Handeln vor. Die divergierenden kollektiven Wissensbestände sind thematisiert worden – und für den weiteren Gesprächsverlauf hat bereits dieses Handeln weitreichenden Einfluss insofern Ji-Seongs Rolle als Experte nicht länger infrage gestellt wird – doch streng genommen verbalisieren die Sprecher nicht, dass sie nun eine neue Sagbarkeit oder Selbstverständlichkeit akzeptiert hätten (z. B. dass sie es als legitim akzeptieren, wenn *jemand von außen* über das Deutschland der 1930er Jahre spricht, ohne den Nationalsozialismus in angemessener Weise zu thematisieren). Immerhin bewirkt die Reflexion einen veränderten Umgang mit Ji-Seong. Er wird ohne weiteren Widerspruch als Experte für südkoreanische Gesellschaftsverhältnisse behandelt.

Die kurze und sicher noch unvollständige Anwendung der Kultur-Konzeption nach Redder und Rehbein auf das vorliegende Gesprächsmaterial zeigt, dass kulturelles und interkulturelles Handeln einen sehr spezifischen Handlungstyp darstellen: Die Kategorien ermöglichen zwar eine empirische Handhabbarkeit, erweisen sich aber auch als empirisch selten und komplex. Eine feinanalytische Betrachtung der potenziell (inter)kulturellen Handlungen ist unumgänglich, zeigen doch die wenigen Beispiele bereits, dass nicht jedes reflexive Handeln, das auf die eigenen Wissenspositionen abzielt, auch mit einer Umstrukturierung der bisherigen Selbstverständlichkeiten einhergeht und nicht die bloße Teilnahme mehrsprachiger Sprecher zu interkulturellem Handeln führt.

Hier sehe ich weiteren Forschungsbedarf, um die Frage zu klären, in welchem Verhältnis mehrsprachige Praxis (relevant gemacht oder latent beeinflussend) und interkul-

turelles Handeln zueinander stehen. Die hier besprochenen Beispiele deuten bereits an, dass nicht von einem synonymen oder kausalen Verhältnis ausgegangen werden kann. Denkbar ist nach meiner Einschätzung aber, dass eine selbstverständliche mehrsprachige Praxis, die teilweise derart intensiviert ist, dass sie konstitutiv für das Gespräch ist (vgl. Gespräch A im Kolloquium der Hispanisten), ein Umschlagen in reflektierendes, interkulturelles Handeln begünstigt. Durch die Ausübung von Mehrsprachigkeit stehen den Sprechern mehrere Sprachen mit entsprechenden Handlungssystemen zur Verfügung, die zueinander in Bezug gesetzt und reflektiert werden können.<sup>247</sup> Auch das Verhältnis zwischen (*inter*)kulturellem Handeln als analytische Kategorie und möglichen gesprächsintern verhandelten Kategorien (z. B. versprachlicht mit *Kultur*, *Kulturraum*) wäre durch weitere kritisch-diskursanalytische und funktional-pragmatische Untersuchungen zu klären.<sup>248</sup>

## 8.6 Zusammenführung

Mehrsprachige Praxis wird nicht in jedem Gespräch relevant gemacht. So kann ein Gespräch unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher vorwiegend einsprachig verlaufen, wenn deren fremdsprachiges Handeln in der Zweitsprache Deutsch nicht gesprächsrelevant gemacht wird. Um auch diese Form ausgeübter Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, wurden in diesem Kapitel bewusst einsprachige (Gespräche E und D) bzw. ein nur minimal mehrsprachiges Gespräch (Gespräch B) in den Fokus gerückt. Dabei wurde vor allem der Frage nachgegangen, wie der sprachliche Umgang mit mehrsprachigen Sprechern gestaltet ist, wenn im Gespräch gerade nicht in relevanter Weise auf andere Sprachen Bezug genommen wird (z. B. in Form einer zweiten *Lingua franca* Englisch oder durch andere Sprachverschränkungen).

Herangezogen wurden zwei Prüfungskolloquien (Gespräche E und D) und ein interdisziplinäres Forschungskolloquium (Gespräch B). In allen Gesprächen war es jeweils der vortragende Sprecher, der mehrsprachig (d. h. in der Fremdsprache Deutsch) handelte. In den Prüfungskolloquien zeichnete sich ein für diesen Gesprächstyp charakteristisches, vierzügiges Nachhak-Sequenzmuster ab (vgl. Kap. 8.4). Im Vordergrund stand hier das Kolloquiumgespräch als institutionelles Gespräch. In der Interaktion mit den mehrsprachigen Prüfungskandidaten wichen die prüfenden Dozenten von dem erwartbaren Musterverlauf ab: Die Dozentin Silke H. steigt explizit aus dem Muster aus, nachdem ihre Nachhak-Handlung misslang und die chinesische Studentin Li sich in ihren Antwortbeiträgen auf ambivalente HM-Partikeln zurückzog (vgl. Kap. 8.4.1). Ob das Handeln der Studentin Ausdruck eines Nichtverstehens oder eines Nichtverstehen-

---

<sup>247</sup> So gesehen könnte sogar das metasprachliche reflexive Spielen mit Lauten in mehreren Sprachen, wie es in Gespräch A der Hispanisten beobachtbar ist, als eine spielerische Variante interkultureller Kommunikation im funktionalpragmatischen Sinne interpretiert werden (vgl. Auszug 41 Kap. 6.3.1). Auch Hilfsappelle („Wie sagt man auf Deutsch?“ vgl. Kap. 2.1.1.1) sind, insofern sie fremdsprachlich auf Handlungssysteme einer anderen Sprache als der Erstsprache abzielen, potenziell interkulturelle Handlungen. Vieles scheint mir noch ungeklärt. Welche Rolle spielen beispielsweise Übersetzungshandlungen (vgl. Auszug 31, Kap. 2.2) für das interkulturelle Handeln?

<sup>248</sup> Die Sprecher Torsten und Jörg in Gespräch B sprechen explizit von *Kulturen/westlichen äh Kulturen* (Torsten) und *Kulturraum/Kulturräume* (Jörg). Ji-Seongs ländervergleichendes Forschungsprojekt zu Südkorea und Deutschland wird damit mit einem Konzept *Kultur* in Verbindung gebracht. Für die Sprecher sind aber auch andere Konzepte relevant, z. B. ‚Zeiträume‘ (*Zeitraum*, *Nazizeit*, *Mitte Neunzigerjahre*, *Mussolin-Zeit*), *Lebensraum* oder *Zeitgeist*. Zu berücksichtigen ist dabei, dass hier interdisziplinär forschende Doktoranden sprechen, die sich auch als Vertreter der Kulturwissenschaften verstehen.

Wollens ist, kann nicht zweifelsfrei entschieden werden. Die Lesart, dass ein fremdsprachiges Nichtverstehen vorliegt, ist zumindest möglich, die Dozentin vergibt jedoch die Chance, die tatsächliche Krisenursache zu diagnostizieren. Stattdessen gesteht sie in einer Selbstverursachungs-Diagnose augenscheinlich ein eigenes Wissensdefizit ein, um oberflächlich Konsens zu suggerieren. Doppelbödig schafft sie es dabei, zugleich einen Rest an Zweifel auszudrücken und zu signalisieren, dass sie es (als Dozentin) eigentlich besser weiß. Anders handelt der Dozent Bastian W.: Das antizipierte fremdsprachige Nichtverstehen des chinesischen Studenten Wang verstrickt den Dozenten zunehmend in Reformulierungshandlungen, die gerade keinen helfenden Effekt erzielen, sondern den Studenten zusätzlich unter Zeitdruck setzen und ihm die Möglichkeit nehmen, das Rederecht zu übernehmen (vgl. Kap. 8.4.2).

Indem die Kolloquiumgespräche speziell als Fachgespräche betrachtet wurden, konnte aufgezeigt werden, wie die deutschen Sprecher in den Gesprächen E und B mit der fachlichen Kompetenz ihrer mehrsprachigen Gesprächspartner umgehen (vgl. Kap. 8.5). Dabei zeigte sich, dass die Verteilung von Wissen nicht nur eine Frage akademischer Grade und institutioneller Rollen ist, sondern auch im Gespräch gemeinsam bearbeitet wird. So werden fachliche Expertenrollen eigeninitiativ eingenommen, aber auch durch Fremdzuschreibung anderer Sprecher übertragen oder durch Fremdkorrekturen infrage gestellt. Eine wichtige Kategorie für das Verstehen dieser Prozesse ist das ›kollektive Wissen‹, das ich als *gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten* (Januschek 2007b:16) begreife. Die spezifischen Wissenspositionen der einzelnen Sprecher wurden anhand des Sprachmaterials herausgearbeitet, um die einzelnen Handlungen nachvollziehen zu können, mit denen die Sprecher ihre Gesprächspartner in Experten-Rollen verweisen oder ihnen im Gegenteil die Fachkompetenz absprechen.

In Gespräch E sind die Dozentin Silke H. und die Studentin Li in divergierende Wissenspositionen zum Wissensbereich ‚Umweltbelastung durch Schadstoffemission‘ verstrickt (vgl. Kap. 8.5.1). Die Dozentin billigt schließlich Lis Position, gesteht ihr also eine fachliche Kompetenz zu, jedoch nicht ohne einen Ausdruck von Dissens und Zweifel. Doz. Ben S. hingegen befragt Li direkt als Expertin im Wissensbereich ‚Automobilindustrie in China‘, vergibt allerdings ebenfalls die Möglichkeit, das Nachhaken seiner Kollegin fortzuführen oder eine Ursache für die Krise im Gespräch zu diagnostizieren.

Auch in Gespräch B geht es um die Aushandlung von Experten-Rollen (vgl. Kap. 8.5.2). Der südkoreanische Doktorand Ji-Seong tritt als Experte für gegenwärtige Gesellschaftstendenzen in Südkorea auf, indem er die Wissenspositionen der Südkoreaner berichtend wiedergibt und mittels Kollektivsprech rollenspielartig veranschaulicht (vgl. Kap. 8.5.2.2). Er handelt außerdem als Experte für die historischen Gesellschaftsverhältnisse in Deutschland. Da er jedoch nie identifizierend spricht, sondern stets uneigentlich zitierend, greift hier das Konzept des ‚Kultur-Vertreters‘ (vgl. Thije 2003) nicht. Anders agiert der deutsche Doktorand Olaf: Er konzeptionalisiert ein stark pauschalisiertes Kollektiv, was dem Handeln eines ‚Kultur-Vertreters‘ recht nahe kommt. Darüber hinaus inszeniert er sich als Experte für die südkoreanischen Verhältnisse, indem er mittels eines Szenarioentwurfs Ji-Seong fremdkorrigiert. Doz. Gert F. handelt vor allem in „institutioneller Expertenposition“ (Thije 2003:111) als Doktorvater und Fürsprecher. Die weiteren Gesprächsteilnehmer handeln weder explizit Experten-Rollen zuschreibend noch absprechend. Wie die Analyse der jeweiligen Wissenspositionen zeigt, sind die deutschen Sprecher vielmehr in die Selbstverständlichkeit verstrickt, dass der Wissensbereich ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ nicht ohne die Bearbeitung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ sagbar ist (vgl. Kap. 8.5.2.1). Eine Besonderheit in Gespräch B stellt eine Sequenz innerhalb der zweiten Fürsprechen-Phase von Doz. Gert F.

dar (vgl. Auszug 63, Kap. 8.5.2.3). Sukzessiv, maßgeblich durch das Handeln von Doz. Gert F. und Jörg getragen, vollziehen die Sprecher eine Reflexion der eigenen Wissenspositionen. Sich mit einem Wir-Kollektiv identifizierend, das durch Jörgs Äußerung eine nationale Prägung erfährt (vgl. *deutsches Problem*), werden zunächst die mentalen Einstellungen zu südkoreanischen Verhältnissen reflektiert und zugleich überwunden (Nichtvorstellbarkeit, verlorene Kenntnis), ehe die Selbstverständlichkeiten in Bezug auf das Thema ‚Nationalsozialismus‘ bedacht werden (emotionale Einstellungen, Handlungsrestriktion, Verpflichtungen). Die Klimax dieses Handelns stellt die Kontrastierung des Handelns Ji-Seongs zu den eigenen Selbstverständlichkeiten des Wir-Kollektivs dar. Der Südkoreaner wird als nicht näher bestimmter Außenstehender (*jemand von außen*) konzipiert, der das Thema ‚Deutschland in den 1930er Jahren‘ anders behandelt, als es den Erwartungen des Wir-Kollektivs entspricht. Nach dieser Reflexion wird Ji-Seongs Experten-Rolle nicht mehr infrage gestellt, sondern er wird im Gegenteil als Experte für südkoreanische Verhältnisse befragt.

Das hinterfragende Handeln der eigenen Selbstverständlichkeiten in der Interaktion mit mehrsprachigen Sprechern legt es nahe, ein Analysekonzept zu überprüfen, das Kultur und (inter)kulturelles Handeln als „ein Umschlagen in eine Präsuppositionsthematisierung“ (Rehbein 2008:102) begreift. Entsprechend wurde der Versuch unternommen, die in den Gesprächen identifizierten Reflexionshandlungen dahingehend zu überprüfen, ob sie sich als *kulturelles* bzw. *interkulturelles Handeln* im funktionalpragmatischen Sinne interpretieren lassen (vgl. Kap. 8.5.3). Es zeigte sich, dass es Doz. Silke H. in Gespräch E gerade nicht gelingt, die Thematisierung der eigenen Wissensposition in kritisches, kulturelles Handeln zu überführen. Ihr Handeln verbleibt ethnozentrisch, wenn überhaupt ein Einfluss kulturell geprägter Wissenskomplexe angenommen werden kann. In erster Linie divergieren fachliche Wissenspositionen.

Die Reflexionshandlungen von Doz. Gert F. und Jörg hingegen lassen sich als kulturelles Handeln interpretieren. Da sie jedoch nicht im Austausch mit Ji-Seong vollzogen werden, der potenziell auf der Grundlage anderer, anderssprachig geprägter Selbstverständlichkeiten handelt, können sie nicht als interkulturelle Handlungen bezeichnet werden. Etwas komplexer ist die Interpretation jener reflexiven Handlung, die Ji-Seongs Forschungsvorhaben in Kontrast zu den eigenen Selbstverständlichkeiten des Wir-Kollektivs setzt: Interkulturell beeinflusst mag das Handeln insofern sein, als dass Doz. Gert F. seinen Doktoranden als Außenstehenden des Wir-Kollektivs konzipiert, dessen divergierende Selbstverständlichkeiten mit den eigenen in Bezug gesetzt werden. Explizit wird aber auch diese Thematisierung nicht in eine gemeinsame veränderte Praxis der eigenen Selbstverständlichkeiten gegenüber dem Umgang mit dem Thema ‚Nationalsozialismus‘ überführt, so dass hier kein interkulturelles Handeln vorliegt. Immerhin führt die Reflexion im Gespräch dazu, dass Ji-Seongs Expertenrolle für südkoreanische Gesellschaftsverhältnisse nicht länger hinterfragt werden.

Alles in allem haben die hier verfolgten Analysen gezeigt, wie komplex der sprachliche Umgang mit mehrsprachigen Sprechern in Gesprächen gestaltet ist, wenn die Sprecher gerade nicht weitere Sprachen für das Gespräch relevant machen und die Gespräche einsprachig bzw. kaum mehrsprachig verlaufen. Auch wenn die Mehrsprachigkeit nicht explizit relevant gemacht wird, so kann das Handeln in der Fremdsprache Deutsch dennoch latenten Einfluss auf das Gespräch haben, z. B. in Form von Handlungen, die auf ein fremdsprachiges Nichtverstehen schließen lassen (Wang, ggf. Li), sichtbar aber auch in den Gegenreaktionen der deutschen Sprecher, die aus bekannten Mustern aussteigen (Doz. Silke H.) oder in Reformulierungshandlungen verfallen (Doz. Bastian W.). Aufschlussreich für die Analyse des sprachlichen Umgangs mit mehrsprachigen Sprechern hat sich die Herausarbeitung der unterschiedlichen Wissenspositionen der Sprecher er-

wiesen. Über diese gelingt es, das Zuschreiben und Einnehmen von Experten-Rollen nachzuzeichnen sowie die Bedeutung von reflexiven Handlungen für diese Prozesse zu erkennen.

Offene Forschungsfragen bleiben: Das Verhältnis von mehrsprachiger Praxis und (inter)kulturellem Handeln ist meines Erachtens noch nicht hinreichend geklärt und bedarf einer Zusammenführung für die empirische Analyse. Auch ist auffällig, dass es in keinem der drei hier betrachteten Gespräche zu einer Thematisierung des mehrsprachigen Handelns kommt.<sup>249</sup> In Gespräch E wird die Möglichkeit vertan, ein potenzielles fremdsprachiges Nichtverstehen Lis als mögliche Krisenursache des Gesprächs zu identifizieren (vgl. Kap. 8.4.1), in Gespräch D legt das reformulierende Handeln von Doz. Bastian W. zwar nahe, dass er ein Nichtverstehen des Studenten Wang antizipiert; dies wird jedoch ebenfalls nicht explizit thematisiert. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen das Thematisieren von mehrsprachiger Praxis überhaupt sagbar ist. Dass es das in den Prüfungskolloquien offensichtlich nicht ist, könnte meiner Vermutung nach mit der Prüfungssituation vor der anwesenden Gruppe zu tun haben: Wissensdefizite sind imagegefährdend und werden möglichst umschifft. So wird aber die Möglichkeit vertan, zwischen sachlichem (propositionalem) Nichtwissen und sprachlichem Nichtverstehen zu differenzieren: Eine gesprächsrelevante mehrsprachige Praxis und das explizite Bezugnehmen auf sprachliche Schwierigkeiten – sowohl seitens der Dozenten als auch seitens der Studierenden –, könnte fremdsprachiges Nichtverstehen als Ursache für Krisen relativ schnell beheben, so dass den Prüfungskandidaten die Chance gegeben würde, weiterhin sachlich Stellung zu nehmen, statt dass beide Seiten Gefahr laufen, in Ausweich- oder Reparaturmanöver zu geraten. Hier ist weitere Forschung nötig, um Sagbarkeiten im Umgang mit mehrsprachiger Praxis aufzudecken und das Potenzial mehrsprachigen Handelns – auch bei Zugeständnissen von Nichtverstehen, Missverständnissen und Nichtwissen – vertiefend zu verdeutlichen.

## 9. Sprachdidaktisches Alltagshandeln

Die vorausgegangenen Untersuchungen umfassten drei Komplexe: Zunächst die mehrsprachige Praxis in einem Gespräch, dessen Teilnehmer alle mehrsprachig sind und auch alle um die Mehrsprachigkeit ihrer Gesprächspartner wissen. Mehrsprachige Praxis erwies sich als eine Selbstverständlichkeit im Gespräch (Kap. 6). Es folgte eine Untersuchung von drei Gesprächen, in denen Englisch als zweite Bezugssprache neben Deutsch eine Rolle spielt. Der Einfluss des Englischen ist einerseits auf der lexikalisch-fachsprachlichen Ebene zu beobachten, andererseits im individuellen Bemühen einer Dozentin, die englische Sprache konstruktiv als zweite Verständigungssprache im Gespräch zu etablieren (Kapitel 7). Und drittens wurden speziell jene Formen mehrsprachiger Praxis betrachtet, die nicht explizit für das Gespräch relevant gemacht werden, aber dennoch latenten Einfluss auf das Gespräch haben können. Gezielt wurde herausgearbeitet, wie deutsche, einsprachig handelnde Sprecher ihre fremdsprachig handelnden Gesprächspartner in Deutsch-als-Zweitsprache-Situationen sprachlich behandeln (Kapitel 8). Ausgehend von der Annahme, dass die Ausübung von Mehrsprachigkeit im Gespräch immer auch das Potenzial umfasst, die eigenen Sprach-

---

<sup>249</sup> Eine Ausnahme gibt es: Ji-Seong richtet gleich zu Beginn des Gesprächs einen Hilfsappell an seinen Doktorvater (••• *Ja ääh •• aber leider äh brauch ich il' äh deine Hilfe(h)e=he! Wegen meine Sprache, ja?*). Explizit wird dieser Appell jedoch nicht noch einmal angesprochen. Im weitesten Sinne könnte zwar das Fürsprechen von Doz. Gert F. als eine Reaktion auf diesen Appell gesehen werden, eine solche Intention ist allerdings allein anhand des Gesprächsmaterials nicht nachweisbar.

kenntnisse zu verbessern und neue Sprachkenntnisse zu erwerben, sollen zum Abschluss der empirischen Betrachtung ausgewählte mehrsprachige Praktiken unter allgemeinen Gesichtspunkten des Sprachlernens und Sprachvermittlens, also sprachdidaktischen Aspekten, betrachtet werden.

Viele der bislang herangezogenen Gesprächsauszüge, sowohl in den fallanalytischen Betrachtungen (Kapitel 6 bis 8) als auch in den vorausgegangenen theoretischen Überlegungen zur mehrsprachigen Praxis und zum mehrsprachigen Gespräch (Kapitel 1 und 2), beinhalten Sequenzen, in denen eine Art *sprachdidaktisches Alltagshandeln*<sup>250</sup> beobachtbar ist: spontan, ohne Rückgriff auf eine explizite Theorie oder Methodik, sondern beruhend auf den unterschiedlichen Alltagserfahrungen der einzelnen Sprecher mit mehrsprachiger Praxis. Sprachdidaktisches Handeln im Alltag ist seinen Anwendern vertraut, und ich gehe davon aus, dass es anderen Sprechern ebenfalls zugänglich ist, auch wenn sie es selbst (noch) nicht eingesetzt haben. Ich halte es somit für möglich, dass Sprecher sich einen bewussten Umgang mit sprachdidaktischem Alltagshandeln aneignen können und auch anderen Sprechern einen bewussten Umgang mit sprachdidaktischen Alltagshandlungen vermitteln können.

## 9.1 Die im Korpus beobachtbaren Alltagshandlungen der Sprachaneignung und Sprachvermittlung

Zunächst gilt es, die in den bisherigen Gesprächsauszügen beobachtbaren sprachdidaktisch geprägten Handlungen zusammenzufassen, ehe Anregungen für weiterführende sprachdidaktische Untersuchungen und Nutzbarmachungen formuliert werden:

1. *Lern- und Kommunikationsstrategien*: Lern- und Kommunikationsstrategien werden in der Zweitspracherwerbsforschung zum Teil getrennt voneinander behandelt, zum Teil zusammen betrachtet. Der Terminus *Strategie* ist dabei alles andere als einheitlich definiert (vgl. Westhoff 2001, vgl. Kap. 2) und wirft nach wie vor Fragen auf, z. B. hinsichtlich seines Referenzobjekts (Bezeichnet er die mentale Operation oder die verbalisierte Handlung, einen Plan oder einen Prozess?) und des Grades der Bewusstheit (Sind routinierte Strategien überhaupt noch als solche zu bezeichnen, d. h. kann es „unbewusste Strategien“ geben?). Soll der Strategiebegriff analytisch genutzt werden, können Lern- und Kommunikationsstrategien nach meinem Verständnis nur zusammengefasst betrachtet werden, insofern viele der in der Forschung gelisteten Kommunikationsstrategien (z. B. Paraphrase oder Hilfsappell) auch eine persönliche Weiterentwicklung in der Zielsprache, also ein Lernen, umfassen. Ich gehe darüber hinaus davon aus, dass streng genommen eine verbalisierte Handlung nur dann als *Strategie* oder *strategisch* bezeichnet werden kann, wenn sie von *Sprachbewusstheit* zeugt (Januschek/Paprotté/Rohde 1981).<sup>251</sup> Wie herausgestellt wurde, wird nicht jede

---

<sup>250</sup> *Sprachdidaktik* meint hier allgemein eine angewandte Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen, d. h. der Vermittlung und Aneignung, von Sprache in den unterschiedlichsten Gesellschaftskontexten. In diesem Sinne sehe ich sie als eine Form angewandter Linguistik (vgl. Knapp et al. 2007). Ich strebe bewusst keine ausführlichere Begriffsaueinandersetzung an. Vielmehr sollen die hier angestellten sprachdidaktischen Überlegungen Anknüpfungsmöglichkeiten für die vielfältigen Formen von Sprach-, Fremdsprach- und Mehrsprachigkeitsdidaktik bieten.

<sup>251</sup> Faerch/Kasper 1984 grenzen *communication strategies* von anderen Sprachplanungen durch die Kriterien Problemorientiertheit (*problem-orientedness*) und potenzielle Bewusstheit (*potential consciousness*) ab. Letzteres schließt kognitive Operationen aus, die nahezu vollständig automatisiert ablaufen (z. B. die Artikulation), und berücksichtigt, dass Bewusstheit nicht permanent erreicht wird und außerdem manche linguistische Ebenen der Bewusstheit zugänglicher seien als andere (z. B. Le-

angewendete Lern- oder Kommunikationsstrategie für das Gespräch relevant gemacht (z. B. Paraphrasen vgl. Kap. 6.2.2 oder Selbstkorrekturen vgl. Kap. 2.1.1.1). Ihre interaktionale Relevanz ist somit jeweils empirisch zu prüfen. Im Korpus sind folgende Strategien belegbar:

a) *Hilfsappelle bei Wortschatzlücken* (Auszüge 1, 3, 37, 42): Der Hilfsappell ist eine Strategie, die der Sprachlerner einsetzt, wenn er in der Ausübung der Fremd-/Zweitsprache auf eine Wortfindungsschwierigkeit stößt. Ein Hilfsappell ist für das Gespräch nur dann relevant und hat einen Lerneffekt zur Folge, wenn die Gesprächspartner dem Appell nachkommen und ein Wortangebot machen, das von dem initiiierenden Sprecher akzeptiert wird (*Decke* in Auszug 1 Kap. 1; *Interviewpartner* in Auszug 3 Kap. 2.1.1.1; *konstant/zeitnah* in Auszug 37 Kap. 6.2.1; *Lesart* in Auszug 42 Kap. 6.3.2). Es werden dadurch interaktionale Lehr-Lern-Sequenzen gestaltet. Erfolgt eine solche Angebot-Ratifikations-Sequenz nicht, bleibt der Hilfsappell z. B. eine selbstbezogene Überlegung ohne Relevanz für die Gesprächsinteraktion, so liegt keine Lehr-Lern-Sequenz vor (vgl. Auszüge 4 bis 6 Kap. 2.1.1.1).

b) *Wortschatzerweiterung durch Nachfrage* (Auszug 23): Mit Auszug 23 ist ein Fall belegt, in dem ein Sprecher in Ausübung der Erstsprache explizit einen ihm bislang unbekanntem, fremdsprachigen Fachausdruck erfragt, und zwar den koreanischen Ausdruck *Chaebol*. Anders als ein Sprecher, der Hilfsappelle in der Zweitsprache äußert, verfügt der Dozent Gert Fischer in Auszug 23 über keine weiteren Kenntnisse über die koreanische Sprache. Das Nachfragen dient dem gezielten Lernen einer einzelnen Vokabel. Doz. Gert F. vermeidet nicht den Ausdruck, den er zuvor von seinem südkoreanischen Doktoranden Ji-Seong gehört hat, auch paraphrasiert er ihn nicht nur, sondern er erkundigt sich bei seinem Doktoranden, wie in Südkorea dieser spezifische Konzerntyp bezeichnet wird. Auffällig ist dabei nicht einmal so sehr die Nachfrage an sich, sondern dass Doz. Gert F. sich anschließend zweimal bemüht, den von Ji-Seong genannten Namen korrekt nachzusprechen. Es entsteht dadurch eine Sequenz, die einer Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht ähnelt (vgl. Kap. 2.1.2.1).

c) *Selbstkorrekturen der Aussprache und der Flexion* (Auszüge 7, 8, 9, 10, 12): Im Gespräch der Hispanisten (Gespräch A) fällt vor allem der Sprecher Pablo auf, der sich wiederholt bemüht, sein fremdsprachliches Handeln zu korrigieren, wenn er eine Abweichung von der Standardlautung bemerkt (Auszug 7) oder eine falsch flektierte Verbform (Auszüge 8, 9, 10) (vgl. Kap. 2.1.1.1). Auszug 12 dokumentiert aus Sicht des Dozenten Peter Müller eine Fremdkorrektur in Form einer Nachformulierung aus Hörerperspektive, aus Sicht des Doktoranden Pablo eine *fremdinitiierte Selbstwiederholung* (Daxer 1989:94), insofern er – angeregt durch die Fremdkorrektur – seine eigene inkorrekte Form des Gleichsetzungsakkusativs korrigiert wiederholt.

d) *Transfer bei Wortschatzlücken* (Auszüge 1, 45): In zwei Gesprächen sind Handlungen beobachtbar, die Tarone 1977 als Kommunikationsstrategie des Typs *conscious*

---

xik gegenüber Morphologie und Syntax) (vgl. Faerch/Kasper 1984:47). Den Ausführungen über Bewusstheit stimme ich zu, das Attribut ‚potenziell‘ (*potential*) löst jedoch nicht die begriffliche Schwierigkeit der *Strategie*, insofern es auch die Möglichkeit „unbewusster Strategien“ zulässt, was ich definitorisch ausschließe. Möglicherweise sind vielmehr unterschiedliche Grade von Bewusstheit anzunehmen, Bewusstheit bleibt aber ein notwendiges Merkmal einer *Strategie*. Dies wird dann auch der alltagssprachlichen Bedeutung des Ausdrucks im Sinne von ›Planung‹ (vgl. Paul 2002:973) gerecht.

*transfer* bezeichnet hat (vgl. Tarone 1977:197). Die fremdsprachig handelnden Sprecher (Pablo in Gespräch A, Auszug 1; Carlos in Gespräch F, Auszug 45) stoßen auf eine Wortfindungsschwierigkeit oder Wortschatzlücke und bearbeiten diese, indem sie den entsprechenden Ausdruck aus einer anderen Sprache übertragen (in Tarones Typologie: *language switch*). Die Grenzen zwischen Entlehnung und Code-Switching (bzw. Insertion und Alternation) sind dabei fließend. In Auszug 1 liegt tendenziell eher Code-Switching vor (Pablo gibt zwei mögliche Bezeichnungen vor – *sábana* und *manta* – und beschreibt die Abbildung auf dem Computerbildschirm: *sobre el cuerpo*) (vgl. Kap. 6.2.2). Auszug 45 enthält eher einen lexikalischen Transfer im Sinne einer Entlehnung, insofern Carlos die englische Dublette des deutschen Terminus anführt (*nonlinear transmission line*) (vgl. Kap. 7.4.1).

e) *Paraphrasen im lernersprachlichen Handeln* (Auszüge 35, 41): Paraphrasen sind nicht ausschließlich in Lernkontexten zu beobachten, sie werden in der Sprachlernforschung jedoch insbesondere im Zusammenhang mit Kommunikationsstrategien und Kompensationsstrategien im lernersprachlichen Handeln diskutiert (vgl. Tarone 1977: 197; vgl. Faerch/Kasper 1984: 49). Die Vorstellung ist, dass Planungslücken mittels verfügbarer Mittel der Lernersprache ausgeglichen werden. Exemplarisch vorgestellt wurden zwei Paraphrasen aus dem Gespräch A der Hispanisten. Der bolivianische Sprecher Marco verwendet die Nominalphrase *totes Mann*, die als Paraphrase eines erwartbaren Ausdrucks wie *Toter* oder *Leiche* angesehen werden kann (vgl. Auszug 35, Kap. 2.3). Im gleichen Gespräch spricht der brasilianische Sprecher Rafael von *Menschen, diee Fussballspiele berichten* (vgl. Auszug 41, Kap 6.2.2 und Kap. 6.3.1). Das Beispiel verdeutlicht, dass nicht immer eindeutig entschieden werden kann, was konkret die Paraphrase umschreibt (hier möglicherweise einen Ausdruck wie *Journalisten* oder *Fußballkommentatoren*). Die Paraphrasen ermöglichen es den Sprechern, sich im Gespräch trotz potenzieller Ausdrucksschwierigkeiten in der Zweitsprache verständlich zu machen.

2. *unaufgeforderte Worterklärungen* (Auszüge 21, 22): Werden die Lern- und Kommunikationsstrategien stets unter dem Gesichtspunkt des *Sprachlernens* betrachtet, so haben andere Handlungen vielmehr den Charakter des Lehrens bzw. der *Sprachvermittlung*. In Gespräch B berichtet der Doktorand Ji-Seong in der Fremdsprache Deutsch von spezifischen Wirtschaftszusammenhängen in Südkorea. Er gebraucht dabei den koreanischen Fachausdruck der Wirtschaftssprache *Chaebol*, den er direkt im Anschluss unaufgefordert mit Hilfe von deutschsprachigen Periphrasen erläutert (vgl. Kap. 2.1.2.1). Diese Erläuterungen zeugen zum einen von Ji-Seongs Bewusstheit darüber, dass der Ausdruck aus seiner Erstsprache seinen Gesprächspartnern vielleicht nicht bekannt ist, zum anderen können sie als ein Verfahren zur *Vermittlung einer Vokabel* (vgl. Apeltauer 2008) gesehen werden, wie es auch im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen könnte.

3. *metasprachliche Reflexionen* (Auszüge 16, 35, 42): Handlungen metasprachlicher *Reflexion* sind verbalisierte Überlegungen über Sprache. Voraussetzung für diese ist, dass sprachliche Elemente zunächst objektiviert (thematisiert, ausgegliedert) werden, um sie dann zum Gegenstand der sprachlichen Reflexion zu machen. Aktuelle *Bewusstheit* über Sprache wird also in eine eigentliche *Bewusstwerdung* darüber überführt (vgl. Andresen 1985). Das Nachdenken und Sprechen über Sprache gehört zu den grundlegenden Lern- oder Kompetenzbereichen des muttersprachlichen Unterrichts. Die aktuellen Bildungsstandards und curricularen Vorgaben für das Fach Deutsch bezeich-

nen diesen Bereich etwa als „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (z. B. KMK 2003:8). Im Gegensatz zur Reflexion über die (ungesteuert erworbenen) eigenen Sprachen, die zuvor Unbewusstes bewusst werden lässt, wird bei der Reflexion gesteuert erworbener (Fremd-)Sprachen zuvor Erlerntes reflektiert (vgl. Kap. 6.3.1). Im vorliegenden Korpus finden sich mehrere Sequenzen metasprachlicher Reflexionen, die auf unterschiedliche sprachliche Ebenen abzielen:

a) *Reflexion der Wortbedeutung* (Auszug 16): Die Mathematikdozentin in Gespräch G zitiert zunächst einen englischen Text, der im Gespräch als Diskussionsgrundlage herangezogen wird, und hinterfragt anschließend metasprachlich die Wortbedeutung eines ausgegliederten Ausdrucks: *Was heißt n da „exactly“?* (vgl. Kap. 2.1.1.3 und Kap. 7.4.3) Die Dozentin Petra Schröder thematisiert hier weniger die denotative Bedeutung des englischen Wortes als die kontextuelle im Textzusammenhang. Die Bedeutungspräzisierung erfolgt empraktisch-deiktisch durch einen Verweis des Sprechers Carlos auf seine Textunterlagen (*Das hier.*).

b) *Reflexion der Pragmatik* (Auszüge 35, 42): Im Korpus sind Sequenzen belegt, in denen die Sprecher die Gebrauchskonventionen sprachlicher Ausdrücke reflektieren. Ich bezeichne dies als Reflexion der Sprachhandlungsebene oder *Reflexion der Pragmatik*. Die genauen Gebrauchskonventionen werden dabei nicht unbedingt explizit gemacht, vielmehr werden Gebrauchsmöglichkeiten ausgelotet – mit unterschiedlichen Ergebnissen:

In Auszug 35 wird dem bolivianischen Doktoranden Marco der Verstoß gegen ein Sprachtabu bewusst und er entschuldigt sich dafür. Hier wird ein Regelverstoß sanktioniert und repariert. Marco (Erstsprache Spanisch) spricht in der Zweitsprache Deutsch über das Zurschaustellen von Toten in Fernsehnachrichten (vgl. Kap. 2.3). Er bezeichnet einen Toten als *natural* und gebraucht eine für seine Gesprächspartner belustigend wirkende Tautologie, die durch Lachen sanktioniert wird (*jemand is tot, weil jemand ist tot.*). Das Lachen markiert, dass Marco etwas sprachlich Auffälliges geäußert hat und seine anschließende metasprachliche Äußerung zeigt, dass Marco dies ebenfalls bewusst wird: *S kann man nich sagen. Ne?.* Mit der Bezugnahme auf eine allgemeine Konvention diagnostiziert er damit seine Äußerung als pragmatische Auffälligkeit, die gegen das Sprachtabu verstoßen hat, in dieser Art und Weise über das Thema Tod bzw. Tote zu sprechen. Er unterbricht sich schließlich selbst, um sich für den Tabubruch zu entschuldigen (*Entschuldige(h)e(h)e meine ••• inocencia.*).

Ein anderes Ergebnis liegt in Auszug 42 vor: Hier ist es den Sprechern des Hispanistik-Kolloquiums möglich, einen Fachausdruck mehrsprachig als interlinguales Wort (Interlexem oder Internationalismus) zu reflektieren. Die Möglichkeit, dass es im kontextuellen Gebrauch des Wortes in den unterschiedlichen Sprachen zu Bedeutungsunterschieden kommen könnte, wird allerdings nicht thematisiert. Die Sprecher diskutieren unterschiedliche Lesarten und Anwendungsmöglichkeiten des Terminus *Transkription/transcripción* (vgl. Kap. 6.3.2). Vor allem die deutsche Dozentin Karin Schmidt und der chilenische Doktorand Pablo reflektieren auf Deutsch die spanische Terminologie in Pablos Text, wobei sie zeitweise in eine Sequenz der Rechthaberei geraten. Allgemein nutzen die Sprecher vor allem Worterklärungen und Verweise auf bestehende spanische Definitionen, die Pablo in seinem Text anführt. Auffällig ist, dass die Dozentin, obwohl sie auf einen spanischen Text Bezug nimmt, nicht explizit die spanischen Ausdrücke *transcripción/transcribir* ausgliedert, sondern die mutmaßlich deutschen Dubletten *Transkription/transkribieren*. Die Sprecher handhaben den sprachwissenschaftlichen Fachausdruck als interlinguales Wort (Interlexem). Die mehrspra-

chige Reflexion in dieser Sequenz wird allerdings nicht genutzt, um mögliche semantische Unterschiede im spanischen und deutschen Gebrauch des Fachworts zu identifizieren. Entsprechend widersprüchlich sind dann auch die Antworten auf Pablos metasprachliche Nachfrage, ob man in der Sprachwissenschaft von *transliterar* oder *transkribieren* spreche. Erst das Resümee des Gesprächsleiters Peter Müller löst den Konflikt durch einen Kompromissvorschlag.

c) *Reflexion der Lautung* (Auszüge 23, 41): In Kap. 6.3.1 wurde ein längerer Auszug vorgestellt, in dem die Sprecher des Hispanistik-Kolloquiums metasprachlich die Möglichkeiten konsonantischer Dehnung im Deutschen, Spanischen und Portugiesischen reflektieren. In Auszug 41 überlagern sich dabei fremdsprachliche und sprachver-schränkende Kommunikation, bis mehrsprachige Praxis zu einem konstitutiven Moment des Gesprächs wird. Die Reflexion von Sprache und der kontrastive Sprachvergleich gehören zwar zum beruflichen Alltag der Hispanisten, im Verlauf des Auszugs 41 zeigt sich allerdings, dass der reflektierende Umgang der Sprachwissenschaftler mit den unterschiedlichen Sprachen alles andere als ausschließlich sprachwissenschaftlich ist. Vielmehr initiieren die Sprecher einen spielerischen Umgang mit Sprache: Die lautliche Dehnung wird zunächst zwecks Beispielgebung vorgemacht, dann zum eigenen Vergnügen ausprobiert und schließlich genutzt, um scherzhafte Pointen zu setzen. Das Vorsprechen und Nachsprechen von Lauten in Äußerungen uneigentlichen Sprechens wird zu einem Spiel, das ganz bestimmten Spielregeln folgt. Hier werden also sprachwissenschaftliche Reflexion und nichtsprachwissenschaftliches Spielen mit Sprache miteinander verwoben. Das Vormachen, das Nachahmen und das Ausprobieren von Lauten der eigenen und der anderen Sprachen können dabei als sprachdidaktische Alltagshandlungen betrachtet werden. Verwiesen sei außerdem erneut auf Auszug 23. Auch Doz. Gert F. nutzt das lautliche Nachahmen, um sich den koreanischen Ausdruck *Chaebol* anzueignen.

4. *eigene Schwierigkeiten einräumen* (Auszüge 11, 15, 52): Nur selten thematisieren die Sprecher im Korpus eigene Schwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln oder im Umgang mit diesem. Immerhin zeigen die wenigen Beispiele, dass das Thematisieren der eigenen Schwierigkeiten gemeinsam in der Gruppe bearbeitet werden kann und es die Möglichkeit eröffnet, weitere Schwierigkeiten zu vermeiden oder sich diese zumindest zugestehen zu können. In jedem Falle werden die Verstehensschwierigkeiten mit Hilfe der Ausübung von Mehrsprachigkeit bearbeitet (vgl. Kap. 7.6.2 und Kap. 7.6.3).

Die eigeninitiierte Selbstreparatur der Dozentin Svetlana Wolf in Auszug 11 löst eine Scherzsequenz aus, in der sich die Sprecher eines mathematischen Forschungsprojekts gegenseitig gestehen, dass sie Unsicherheiten bei der Aussprache des englischen Kurzwortterminus *TPWL* haben (vgl. Kap. 2.1.1.1). Das Scherzen ist dabei nie ein Necken oder Befrotzeln des anderen, sondern stets ein Lachen über sich selbst. Die Ausspracheunsicherheiten werden wechselseitig akzeptiert und auch für mögliche zukünftige Fälle legitimiert.

Auf die in der Zweitsprache Deutsch geäußerten Vorschläge des Austauschstudenten Murat (Erstsprache Türkisch) markiert die Sprecherin Nora im Projektplenum der Kommunikationsdesigner ein Nichtverstehen (*Ich hab gar nich alles • so richtig verstanden*; vgl. Auszug 15 Kap. 2.1.1.2). Unklar bleibt zwar, ob Nora Murat inhaltlich nicht verstanden hat (propositionales Nichtverstehen) oder ihn aufgrund seiner Ausdrucksschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch nicht verstehen konnte (sprachliches Nichtverstehen), dass sie das Nichtverstehen aber überhaupt thematisiert, ermöglicht es Murat, entsprechend zu reagieren und seinen Vorschlag zu reformulieren,

damit es nicht zu weiterem Nichtverstehen oder Missverstehen kommt. (Murat entscheidet sich dabei für einen Sprachwechsel ins Englische und markiert damit indirekt, dass er Noras Nichtverstehen als durch sein fremdsprachiges Handeln begründet sieht.) In beiden Fällen eröffnet das Einräumen der eigenen Schwierigkeiten Chancen für den weiteren Gesprächsverlauf, potenzielle weitere Schwierigkeiten zu vermeiden. Etwas anders ist vergleichsweise die *Selbstverursachungs-Diagnose* in Auszug 52 zu sehen. Ebenfalls im Gespräch der Kommunikationsdesigner kommt es für die Austauschstudentin Ewa (Erstsprache Polnisch) zu einem Missverständnis, dessen Anamnese in vorausgegangenen deutschen und englischen Redebeiträgen liegt und das mit Hilfe des Englischen als zweite Verständigungssprache durch die Dozentin Doris Klein aufgedeckt und repariert wird (vgl. Auszug 52 Kap. 7.6.3). Die Missverständnissequenz ist danach so gut wie abgeschlossen, insofern die Dozentin bereits zum nächsten Diskussionspunkt übergeht, doch Ewa unterbricht die Dozentin und nimmt noch einmal selbst in Form einer Selbstverursachungs-Diagnose auf ihr eigenes Missverstehen Bezug und entschuldigt sich dafür (*Yeah because I didn't know. Sorry.*). Diese verzögerte Selbstverursachungs-Diagnose ist wahrscheinlich in einem erneuten Missverstehen Ewas begründet und kann kaum dazu dienen, künftige Verstehensschwierigkeiten zu verhindern. Sie hilft aber Ewa, die vorausgegangene Missverständnissequenz endgültig abschließen zu können. Die Entschuldigung dient darüber hinaus dazu, die möglicherweise in Schiefelage geratene Beziehung zur Gruppe wieder ins Lot zu bringen.

5. *Sprecher in das Gespräch integrieren* (Auszüge 26, 48): Im Korpus fällt das Handeln der Dozentin Doris Klein auf, die sich im Projektplenum der Kommunikationsdesigner wiederholt bemüht, die beiden Austauschstudenten Murat und Ewa ins Gespräch einzubeziehen. Sie tut dies in erster Linie durch Code-Switching ins Englische, welches zugleich als zweite Verständigungssprache für das Gespräch etabliert wird. Explizit begründet sie den Sprachwechsel in Auszug 48 damit, dass sie Murat und Ewa in das Gespräch integrieren wolle (Code-Switching zum Zweck der Adressatenspezifikation; Doz. Doris K.: *Äh/ I want to integrate the the(h)e(h)e the two of you.*, vgl. Auszug 48 Kap. 7.6.1). Die Sprachwahl Englisch erklärt sich wohl vor allem durch Gewohnheit: Im Nachgespräch zur Gesprächsaufnahme gab Doz. Doris K. an, dass an der Hochschule mit ausländischen Gaststudenten üblicherweise englisch gesprochen werde. Die Dozentin scheut sich darüber hinaus nicht, explizit die Austauschstudentin Ewa zu fragen, ob diese ihre Ausführungen verstanden habe (vgl. Auszug 26 Kap. 2.1.2.2). Wiederum nutzt sie dabei den Wechsel in die zweite Verständigungssprache Englisch (*Did you understand this? Ewa?*). Das Handeln wirkt dozierend; eine solche Verständnis sichernde Nachfrage wäre durchaus auch im Fremdsprachenunterricht erwartbar. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Nachfrage nicht in der Zweitsprache (oder Zielsprache) Deutsch erfolgt, sondern dass die Dozentin der Studentin entgegenkommt und die Nachfrage in der von Ewa bevorzugten Zweitsprache Englisch stellt. (Das Entgegenkommen geht allerdings nicht so weit, als dass sie Ewas Erstsprache Polnisch für das Gespräch relevant machen würde.) Die explizite Ansprache und die verständnissichernde Nachfrage sind in jedem Falle ein gezieltes (sprachdidaktisches) Unternehmen, die fremdsprachig handelnde Studentin in das Gespräch einzubinden.

6. *von Sprechern einen Sprachwechsel zweckgerichtet einfordern* (Auszüge 27, 53, 54): Im Projektplenum der Kommunikationsdesigner wird Englisch als zweite Verständigungssprache neben Deutsch etabliert (vgl. Kap. 7.6). Sprachwechsel ins Englische werden dabei von den Sprechern zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt (z. B. zwecks Adressatenspezifikation, um eine Nach- oder Rückfrage zu stellen, um einen Sachver-

halt klarzustellen oder eine vorausgegangene deutsche Äußerung auf Englisch zu reformulieren; vgl. Kap. 7.6.1). Neben diesen selbstinitiierten Sprachwechseln tritt die Dozentin Doris Klein mit einem Handeln in Erscheinung, das als *fremdinitiiertes explizites Einfordern von Sprachwechseln* bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 7.6.4). Dieses Handeln ist im Korpus einmalig und zeugt von einem bewussten Sich-Einsetzen für eine effiziente mehrsprachige Praxis. Die Dozentin agiert dabei fördernd und fordernd: Sie bietet ihren Studierenden einerseits das Handeln in mehr als einer Sprache an, zugleich fordert sie ein mehrsprachiges Handeln explizit ein. Dies tut sie adressaten- und zweckspezifisch, sowohl einen Sprachwechsel vom Englischen ins Deutsche einfordernd, als auch Sprachwechsel vom Deutschen ins Englische.

Die erste Einforderung ist in Auszug 27 belegt (vgl. Kap. 2.1.2.2). Angekündigt als Experiment, fordert Doz. Doris K. in englischer Sprache die deutsche Studentin Katrin dazu auf, der polnischen Austauschstudentin Ewa ihr Designprojekt auf Englisch zu erklären. Die Dozentin begründet die Einforderung damit, dass Ewa blicke, als habe sie nicht verstanden, worum es Katrin gehe. Der Sprachwechsel soll darüber hinaus Katrin helfen, ihr Projekt in einfachen Worten zu erklären, gerade weil Katrins Ausdrucksmöglichkeiten im Englischen womöglich begrenzt sind. Über die Funktion der Adressatenspezifikation hinaus zeugt das Handeln der Dozentin davon, dass sie das didaktische Potenzial dieser mehrsprachigen Praxis erkennt: Das mögliche „Defizit“ in der Zweitsprache Englisch soll von Katrin effektiv genutzt werden, um sich auf die wesentlichen Aussagen zu beschränken und damit ihre Ideen zu reorganisieren und neu zu verbalisieren (vgl. Kap. 7.6.4).<sup>252</sup>

Den Fall einer Sprachwechseleinforderung vom Englischen ins Deutsche dokumentiert schließlich Auszug 53. Der türkische Austauschstudent Murat nimmt zunächst das Angebot der Verständigungssprache Englisch wahr und beantwortet eine Meinungsfrage der Dozentin auf Englisch. Doz. Doris K. fordert ihn im Anschluss auf, seinen Beitrag noch einmal auf Deutsch zu formulieren und begründet die Einforderung damit, dass Murat sein Deutsch üben müsse (*Sie müssen das jetzt noch mal auf Deutsch sagen, Sie müssen Ihr Deutsch (ü(h)) he ha ha.*). Diese Aufforderung ähnelt einer erwartbaren Handlungsanweisung, wie sie im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen könnte, um den Lerner aufzufordern, seinen Redebeitrag in der Zielsprache zu formulieren (vgl. Kap. 7.6.4).

## 9.2 Das mehrsprachige Gespräch und sprachdidaktische Alltagshandlungen als didaktische Kategorien

Das im Korpus beobachtete sprachdidaktische Alltagshandeln umfasst sowohl einseitiges als auch gemeinsames Sprachlernen und Sprachvermitteln, Fördern und Fordern: Entweder versucht ein Sprecher allein, Schwierigkeiten im fremdsprachigen Handeln zu lösen (z. B. durch *Transfer bei Wortschatzlücken* vgl. 1d; durch *Selbstkorrekturen* vgl. 1c oder durch *Paraphrasen* vgl. 1e) bzw. fremdsprachige Ausdrücke zu vermitteln (vgl. 2), oder zwei und mehr Sprecher gestalten gemeinsam ein Handeln, das das Sprachlernen oder das Sprachvermitteln unterstützt (vgl. 1a, 1b, 6), Sprecher in das

---

<sup>252</sup> Das Experiment wird von Doz. Doris K. noch einige Zeit lang aufrechterhalten: Als die Studentin Anna das Gespräch kurzzeitig vom Englischen auf das Deutsche zurückführt, bittet Doz. Doris K. sie anschließend, ihre Behauptungen und Vermutungen noch einmal in englischer Sprache zu wiederholen (vgl. Kap. 7.6.4). Hier steht wohl wieder die Adressatenfunktion im Vordergrund, zugleich wird das Spiel der Fokussierung auf das Wesentliche fortgesetzt.

Gespräch einbezieht (vgl. 5) oder Sprache und Sprachgebrauch thematisiert und untersucht (vgl. 3, 4).

Das einseitige, gleichsam selbstbezogene Handeln (1c, 1d) bildet allerdings die Ausnahme. Die meisten dokumentierten sprachdidaktischen Alltagshandlungen basieren auf einer gemeinsamen Interaktion im Gespräch, werden also interaktional von mindestens zwei Sprechern gestaltet. Dies ist natürlich zum Teil durch den Sprachhandlungsort *Gespräch* zu erklären, der nun einmal nicht anders als interaktional konstituiert ist. Handlungen wie Hilfsappelle (vgl. 1a), Nachfragen (vgl. 1b), Sprachwechseleinforderungen (vgl. 6) oder das Integrieren einzelner Sprecher (vgl. 5) sind an die Anwesenheit von mehr als einem Sprecher gebunden und träten wohl kaum in monologischen Handlungskontexten wie Vorträgen, Presseerklärungen usw. in Erscheinung.<sup>253</sup> Die Besonderheit ist aber, dass auch Handlungen, die einseitig-monologisch gestaltet sein könnten, interaktional bearbeitet werden: Metasprachliche Reflexionen werden sukzessiv und unter der Beteiligung mehrerer Sprecher vorgenommen (vgl. 3). Und auch das Einräumen eigener Schwierigkeiten bleibt nicht ohne Konsequenz (und damit Relevanz) für das jeweilige Gespräch (vgl. 4).

Das sprachdidaktische Alltagshandeln dokumentiert zudem: Mehrsprachige Praxis und das in ihr enthaltene Sprachlernen und Sprachvermitteln verläuft nicht immer mühelos, doch das Einräumen der eigenen Schwierigkeiten oder auch das Nachfragen, ob Schwierigkeiten vorliegen, kann gewinnbringend für den weiteren Gesprächsverlauf sein, zum Beispiel weil Wortfindungsschwierigkeiten oder Verstehensprobleme gemeinsam gelöst oder Ausspracheschwierigkeiten wechselseitig akzeptiert werden können.

Hier ergibt sich ein Anknüpfungspunkt für didaktische Forschungen zum Sprachlernen und Sprachvermitteln in Gruppeninteraktionen. Die Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* ernst zu nehmen, heißt, das individuelle Einbringen von mehr als einer Sprache als Lehr-/Lern-Potenzial für alle zu begreifen: Indem Lehrende und Lernende vorkommende mehrsprachige Praxis des Einzelnen nicht ignorieren oder bloß tolerieren und akzeptieren, sondern bewusst auf sie Bezug nehmen, machen sie sie für das Gespräch relevant und können in der Gruppe gemeinsam Sprachlernaufgaben oder Sprachlernschwierigkeiten bearbeiten. Es gälte also vertiefend das mehrsprachige Gespräch als mögliche *sprachdidaktische* Kategorie zu erforschen: seinen Status in Lehr- und Lernprozessen (z. B.: Welches Sprachwissen kann in mehrsprachigen Gesprächen gemeinsam in Gruppen bearbeitet werden? Welche Rolle spielt die Interaktionalität für Lehr-Lern-Sequenzen in Lerngruppen [u. a. Henrici 1995; vgl. Kap. 3]? Welche Grade von Sprachbewusstheit sind für Lehr-Lern-Sequenzen in mehrsprachigen Gesprächen erforderlich?), sein Potenzial als lehr- und lernbarer Gegenstand (u. a.: Was unterscheidet einsprachige von mehrsprachigen Gesprächen? Wie wird mit Mehrsprachigkeit in Gruppengesprächen umgegangen? Wie prägt mehrsprachige Praxis die Kohäsion und Identität von Gruppen?) sowie sein Potenzial als Methode (z. B.: Welche gruppenspezifischen Prozesse lassen sich für das Vermitteln und Aneignen von Sprache nutzen? Wie kann in ein mehrsprachiges Gespräch eingeführt und dieses aufrechterhalten werden? In welchem Verhältnis steht es zu anderen Lern- und Vermittlungsformen?

---

<sup>253</sup> Der Aspekt der Interaktionalität ist auch dem Begriff *communication strategies* inhärent (vgl. Tarone 1977; Faerch/Kasper 1984; Bialystok 1990). Allerdings droht er außer Blick zu geraten, wenn Typologien lediglich das Handeln des Sprachlernalers auflisten, nicht jedoch die Einbindung derselben in den Gesprächszusammenhang berücksichtigen. Auch die im Experiment ermittelten Strategien (z. B. durch Nacherzählung einer Bildergeschichte) geschehen letztlich dialogisch in Interaktion mit dem Versuchsleiter oder einem fiktiven Zuhörer (siehe Tarone 1977).

Ermöglicht das Lernen im mehrsprachigen Gespräch unter Umständen einen „Leistungsvorteil“ [Fischer 2004:428; vgl. Kap. 3] für manche Lerner? usw.).

Ein weiterer sprachdidaktischer Ansatz wäre es, beobachtbare *authentische sprachdidaktische Alltagshandlungen*, wie sie hier beschrieben wurden, in Empfehlungen für Lehr-Lern- und Sprachkontaktsituationen zu überführen. Einige Handlungen stellen bereits in der Forschung beschriebene Lern- und Kommunikationsstrategien dar (vgl. 1); andere Handlungen demonstrieren vor allem den Wert der Bewusstmachung von Eigenheiten mehrsprachiger Praxis: Die metasprachliche (fremdsprachliche) Reflexion, das direkte Ansprechen der eigenen Schwierigkeiten sowie das gezielte Nachfragen, ob und wenn Schwierigkeiten vorliegen, führen zu einer Sensibilisierung und Aufgeschlossenheit gegenüber dem mehrsprachigen Handeln. Für Lehr- und Lernmaterialien ließe sich sogar eine Liste von konkreten Handlungsempfehlungen formulieren, z. B. „Frage nach, wenn du ein Wort nicht weißt“, „Versuche, deine eigenen bemerkten Fehler zu korrigieren“, „Räume deine Schwierigkeiten ein“, „Versuche, dein Gegenüber ins Gespräch einzubeziehen“ usw. Eine solche Liste ist allerdings kein angestrebtes Ziel dieser Arbeit. Sie könnte ohnehin nur als Anregung, als offene, ergänzbare Liste formuliert werden. Ihr Vorteil läge in ihrer schnellen Einprägsamkeit, Lehr- und Lernbarkeit. Eine solche Liste verleitet allerdings auch dazu, die interaktionale und situative Komplexität mehrsprachiger Praxis aus dem Blick zu verlieren und Handlungsmöglichkeiten formelhaft zu reduzieren und zu pauschalisieren. Sinnvoll wird sie erst im Rahmen einer umfassenden, interaktional ausgerichteten Mehrsprachigkeitsdidaktik (s.w.u.).

Im didaktischen Kontext halte ich es außerdem für angebracht, über die sprachdidaktischen Alltagshandlungen hinaus auch kontraproduktive Handlungen in authentischen Gesprächen zu betrachten. Aus diesen können ebenfalls Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, und zwar dahingehend, in welche Handlungen sich Sprecher im Umgang mit mehrsprachiger Praxis gerade nicht verstricken sollten. Erwähnen möchte ich drei Beispiele, die die Analysen des vorliegenden Korpus ergeben haben: In Gespräch B versucht der Sprecher Olaf u. a. durch beherrschende Fremdkorrekturen seine eigene Wissensposition gegenüber seinem südkoreanischen Kollegen durchzusetzen (vgl. Auszüge 13 und 14, Kap. 2.1.1.1, Kap. 8.5.2.1 und Kap. 8.5.2.3). Abgesehen davon, dass Fremdkorrekturen eine unhöfliche, zurechtweisende Wirkung haben können, verhindern sie in diesem konkreten Fall auch ein kritisches Reflektieren der eigenen Wissensposition. In Gespräch D verstrickt sich der Dozent Bastian Wagner in nachhaken- Reformulierungshandlungen als ausschließliche Reaktion auf das mutmaßlich fremdsprachige Nichtverstehen seines Prüfungskandidaten. Statt erhellend wirken die Nachhak-Fragen zunehmend komplexer. Sie setzen den Kandidaten Wang unter Druck und lassen ihm kaum Zeit, eine Antwort zu formulieren. Hinzu tritt der Effekt eines Profilierungsgehaves des Dozenten (vgl. Auszug 58, Kap. 8.4.2). Und ebenfalls als kontraproduktiv erwies es sich für die Dozentin Silke Hoffmann, vorzeitig aus dem Nachhak-Sequenzmuster eines Prüfungsgesprächs auszusteigen statt Ursachenforschung zu betreiben, ob auf Seiten der Prüfungskandidatin Li ein Nichtverstehen vorliegt (vgl. Auszug 57, Kap. 8.4.1). Als kontraproduktiv, so könnte die Implikation lauten, erweisen sich tendenziell *Fremdkorrekturen* zur Verteidigung der eigenen Wissensposition, das *einseitige Beharren auf Reformulierungen* als Reaktion auf potenzielles Nichtverstehen sowie die *Vermeidung, potenzielles Nichtverstehen zu thematisieren* und zu bearbeiten. Vorsicht ist aber auch hier geboten, aus solchen Implikationen allgemeingültige Empfehlungen zu formulieren. Sprachliche Fremdkorrekturen sind im gesteuerten und ungesteuerten Fremd- und Zweitspracherwerb ein potenziell hilfreiches Kontrollverfahren für den Lerner und Reformulierungshandlungen sind potenziell verständnisunterstützend und entgegenkommend. Sie können also nicht grundsätzlich abgelehnt

werden. Lediglich die Vermeidung, potenzielles Nichtverstehen zu thematisieren, halte ich für eindeutig kontraproduktiv für jedwedes Gespräch. Jedoch ist für das jeweilige Gespräch abzuwägen, in welchem Umfang und in welcher Form potenzielles Nichtverstehen zu thematisieren ist.

Bisher habe ich mich auf Hinweise für qualitative Empfehlungen konzentriert. Hinweise für quantitative Empfehlungen fallen hingegen schwer. Es gibt kein Patentrezept, das besagt: Je mehr Sprachen für ein Gespräch relevant gemacht werden, desto besser wird es verlaufen. Dass der Gebrauch vieler Sprachen im Gespräch für einzelne Sprecher auch irritierend und verwirrend wirken kann, zeigt die metasprachliche, wohl nur teilweise scherzhafte Äußerung der bolivianischen Sprecherin Adela im Hispanistik-Kolloquium: *Jetzt weiß ich nicht, auf welcher Sprache ich reden soll.* (vgl. Auszug 28, Kap. 2.1.2.2). Aber aus den Analysen ergibt sich, dass es gewinnbringend für das jeweilige Gespräch ist, offen für andere Sprachen zu sein, auszuloten, ob Sprecher möglicherweise an Grenzen ihres mehrsprachigen Handelns geraten sind und auszuprobieren, wie viele Sprachen dem Gespräch gut tun.

Weiterführende sprachdidaktische Untersuchungen könnten die potenzielle Nutzbarmachung des mehrsprachigen Gesprächs und der in ihnen vorkommenden sprachdidaktischen Alltagshandlungen deutlicher herausstellen, als dies im Rahmen dieser Arbeit möglich ist. Im Folgenden sollen nur einige Anregungen herausgestellt werden, ohne die Wissenschaft der Sprachdidaktik und das sprachdidaktische Potenzial des mehrsprachigen Gesprächs auf diese Bereiche einschränken zu wollen:

Für den gesteuerten, schulischen Sprachunterricht sehe ich Anknüpfungspunkte nicht nur für den Bereich der Fremd- und Zweitsprachdidaktik, sondern auch für die Didaktik des landessprachlichen Unterrichts,<sup>254</sup> etwa im Fach Deutsch. Wenn Mehrsprachigkeit zum erklärten Ziel der schulischen Ausbildung erhoben wird, es beispielsweise schon für den Primarbereich zu den erklärten Bildungsstandards im Fach Deutsch gehört, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ (KMK 2005:13) zu können und die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vorsehen, Mehrsprachigkeit „zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen“ (KMK 2003:16) zu können, dann ist es also nicht allein Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den alltäglichen Umgang mit anderen Sprachen erfahrbar zu machen. Vielmehr soll der sprachliche Umgang mit mehrsprachiger Praxis verstärkt auch Teil der Deutschdidaktik sein.<sup>255</sup> Sie sollten beispielsweise wissen, welche

---

<sup>254</sup> Der Ausdruck *landessprachlicher Unterricht* berücksichtigt gegenüber teilsynonymen Ausdrücken wie *muttersprachlicher Unterricht* oder *herkunftsprachlicher Unterricht*, dass schulischer Sprachunterricht erstens selten in sprachlich homogenen, sondern multilingualen Klassen stattfindet, und zweitens dass der Lerngegenstand des Unterrichts bei genauer Betrachtung nicht die „Muttersprache“ der Lerner darstellt, sondern eine standardisierte Nationalsprache bzw. nach Haueis „die Orientierung an einer nationalen Kultursprache“ (Haueis 1999:88).

<sup>255</sup> Laut Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sollen mehrsprachige Schüler im Deutschunterricht ihre Spracherfahrungen einbringen können, denn „Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung.“ (KMK 2003:7). Konkret angesiedelt wird Mehrsprachigkeit in den Bildungsstandards exklusiv im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In den anderen Kompetenzbereichen wird mehrsprachiges Handeln nicht explizit erwähnt, insofern sie jedoch dem überdachenden, auf alle anderen Bereiche bezogenen Kompetenzbereich der Sprachreflexion zugeordnet ist, kann sie als eine grundlegende Komponente der allgemeinen Bildungsstandards im Fach Deutsch angesehen werden. Wie Oomen-Welke bemerkt, bedeutet das Nichterwähnen der Mehrsprachigkeit in den anderen Kompetenzbereichen zwar nicht zwangsläufig, dass sie in diesen Bereichen keine Behandlung erfahren dürfe, allerdings sieht sie das Problem, „dass das zwar nicht Gesagte, aber im besten Falle Mitgemeinte dem Vergessen anheim fällt.“ (Oomen-Welke 2010:413).

sprachdidaktischen Alltagshandlungen im Umgang mit anderen Sprachen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, der Sekundarstufen und Oberstufe bereits angewendet werden und wie diese in den schulischen Unterricht überführt werden könnten. Zu untersuchen ist darüber hinaus, inwiefern sich die sprachdidaktischen Alltagshandlungen von Kindern und Jugendlichen mit denen erwachsener Sprecher decken oder von ihnen unterscheiden, wie sie modularisier- und lehrbar gemacht werden können bzw. wie man Schülerinnen und Schüler vermitteln kann, bereits bekannte Verfahren auf neue Kontexte anzuwenden und weitere Verfahren zu entwickeln.

Diese Fragen des Transfers von bereits Gelerntem auf neue Lernkontexte sind natürlich nicht neu. Interessant für die hier diskutierten Zusammenhänge halte ich Anregungen zu dem Konzept einer *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, das in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre, angeregt durch Arbeiten der (vor allem romanistischen) Fremdsprachendidaktik diskutiert wird (v. a. Meißner/Reinfried 1998; vgl. u. a. Doyé 2001; Meißner/Picader 2003). Für eine solche interlinguale, transferbasierte Didaktik des (Fremd-)sprachenlernens sind bereits zahlreiche Unterrichtsmodelle und -methoden vorgeschlagen und erprobt worden (z. B. Meißner 2001; Nieweler 2001; Leitzke-Ungerer 2005). Im Zentrum steht dabei vorrangig der Fremdsprachenunterricht (bislang v. a. von typologisch verwandten Sprachen der Romania) an deutschen Schulen.<sup>256</sup> Gezielt werden Lernstrategien des Transfers und der sprachfamilienspezifischen *Interkomprehension* gefördert, wie etwa in den Methoden der Forschergruppe „EuroCom“ (vgl. Klein 2002; Stoye 2000; speziell für die germanische Sprachenfamilie vgl. Hufeisen/Marx 2007). Hier wird „Mehrsprachigkeitsdidaktik als Sprachgruppendidaktik“ (Wiater 2006b:61) konzipiert.

Der Umgang mit mehrsprachiger Praxis ist für den Deutschunterricht im In- und Ausland vor allem dann ein Thema, wenn es um *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) und *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) geht. Die Grundlagen der *Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik* werden hier bereits aufgegriffen (z. B. Bausch/Königs/Krumm 2004; Neuner 2009; Hoffmann/Ekinci-Kocks 2011). Es gälte nun, entsprechende Verfahren des Transfers, des kontrastiven Vergleichs und der Interkomprehension auch für den landessprachlichen Deutschunterricht zu stärken. Dies bedeutet in meinem Verständnis eben nicht das (modulare) Nebeneinander von DaF, DaZ und DaL (Deutsch als Landessprache), sondern einen integrativen Ansatz, in dem der Umgang mit sowie die Nutzung und die Förderung von Mehrsprachigkeit ein selbstverständlicher Gegenstand des Deutschunterrichts sein kann.

Für diese Form des Deutschunterrichts halte ich die Einbindung sprachdidaktischer Alltagshandlungen der Sprachvermittlung und der Sprachaneignung für gewinnbringend, sowohl im schulischen Unterricht als auch in der Erwachsenenbildung. Ihre bereits angeeigneten Handlungen können die Lerner gezielt einsetzen und weiter trainieren sowie neue Handlungen hinzugewinnen, um sie auf neue Sprachkontakt-

---

Oomen-Welke plädiert dafür, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den Bildungsstandards zu stärken, und kritisiert zugleich ihren bisherigen, nur allgemein berücksichtigten Status (vgl. Oomen-Welke 2010:413). Dass allgemein das Konzept von Mehrsprachigkeit in der Sprachdidaktik alles andere als begrifflich klar definiert ist, zeigt Lüttenberg 2010. Sie betont zudem, dass die Didaktik nicht von homogenen Herkunfts- oder Familiensprachen ausgehen kann und weist auf Phänomene wie Ethnolekte und Sprachattrition hin (vgl. Lüttenberg 2010:306).

<sup>256</sup> Zum gegenwärtigen Forschungsstand und zu zukünftigen sprachdidaktischen Aufgaben vgl. Hu 2010. Sie definiert *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wie folgt: „Als M[e]h[s]sprachigkeitsdidaktik, K.W.] kann im Allgemeinen eine Form der Fremdsprachenvermittlung bezeichnet werden, bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird (Kompetenz), sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird.“ (Hu 2010:215)

situationen anzuwenden. In den Fokus der Lehr-Lern-Prozesse und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit sollte dabei aber nicht ausschließlich der individuelle Sprecher gerückt werden, sondern fokussiert das Handeln in der Interaktion mit anderen. Wenn man einsieht, dass gesteuertes Sprachenlernen zu einem großen Anteil im Gruppenverband stattfindet (z. B. in Schulklassen, in Sprachkursen) und die Lehr-Lern-Praxis dabei selten monologisch, sondern in der Regel dia- und plurilogisch ist (man denke an den „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ [Ehlich/Rehbein 1986], an Schülerdiskussionen, an Lernerbeiträge dialogisch mit der Lehrperson in Anwesenheit der Gruppe, an Stillarbeit im Gruppenverband, an Gruppenarbeiten in Anwesenheit weiterer Gruppen usw.), dann ist es nur konsequent, stärker die Interaktion und Dynamik des Gruppenhandelns als einflussreiche Größen des Sprachenlernens und der Sprachvermittlung zu berücksichtigen. Eine solche Fokussierung eröffnet für Sprachlerner und Sprachvermittler die Bewusstheit darüber, dass mehrsprachige Praxis des einzelnen immer auch Auswirkungen auf potenziell alle anderen Gesprächsteilnehmer hat, da sich jedem anderen die Aufgabe stellt, in irgendeiner Weise auf die ausgeübte Mehrsprachigkeit zu reagieren. Die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs zeigt, dass die Bemühungen des Einzelnen, Sprachliches zu lernen oder zu vermitteln (z. B. in Form sprachdidaktischer Alltagshandlungen), selten selbstbezogen sind, sondern vor allem im gemeinsamen Handeln mit den Gesprächspartnern Erfolg versprechen. Für die Sprachvermittler bedeutet dies, die Spracherfahrungen der Lerner – sowohl mit ihren Herkunftssprachen als auch mit ihren Fremd- und Zweitsprachen – aktiv als Ressourcen einzubinden: zum einen für die Förderung in der Sprache Deutsch und zur Stabilisierung ihrer Herkunftssprachen, langfristig und idealiter zum anderen auch für die Förderung einer *allgemeinen Mehrsprachigkeitskompetenz*, die nicht sprachspezifisch ist, sondern unabhängig von Einzelsprachen auf unterschiedlichste mehrsprachige Situationen angewendet werden kann.

Konkrete deutschdidaktische Ansätze, die das Potenzial mehrsprachiger Erfahrungen der Lerner nutzen, sind bislang tendenziell eher initiativ durch das Engagement Einzelner gegeben denn flächendeckend systematisch etabliert (z. B. in Form von Themenheften in Fachzeitschriften wie *Praxis Deutsch* 157/1999; *Praxis Deutsch* 202/2007, *Deutschunterricht* 6/2010; in Auswahl Oomen-Welke 2000, Schader 2000; Belke 2003, Hoffmann 2011; für verschiedene Schul- und Unterrichtsmodelle siehe Wiater 2006a; einen Überblick über vorhandene Arbeitsmaterialien gibt Oomen-Welke 2010).<sup>257</sup> Dabei sind entsprechende Forderungen nach diesen bereits seit Jahren in den verschiedensten Kontexten geäußert worden (vgl. u. a. Ott 1998; Neumann 2003; Oomen-Welke 2010). Auch sehe ich innerhalb der (landessprachlichen) Deutschdidaktik noch keine allgemeine, breite Diskussion des Konzepts *Mehrsprachigkeitsdidaktik* gegeben, wie sie bereits in der (romanistischen) Fremdsprachendidaktik geführt wird.<sup>258</sup>

---

<sup>257</sup> Exemplarisch vorgestellt, weil explizit fordernd und fördernd, sei Gerlind Belkes erstmals 1999 erschienener sprachdidaktischer Entwurf, der auf „Fragestellungen einer Didaktik des Deutschunterrichts unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit“ (Belke 2003:3) entwickelt wurde. Belke stellt das *Sprachspiel* ins Zentrum ihrer theoretischen Überlegungen und praktischen Empfehlungen der Sprachvermittlung und setzt sich zum Ziel, herkunfts-, fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht integrativ zu verknüpfen. Sie beobachtet „nach wie vor getrennte Didaktiken für Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ/DaF), getrennte Lehrmaterialien, getrennte Ausbildungsgänge, obwohl die Kinder gemeinsam unterrichtet werden“ (Belke 2003:2) und setzt dem bewusst eine „eigenständige Sprachdidaktik für multinationale Klassen“ (Belke 2003:2) entgegen.

<sup>258</sup> Eine Öffnung der Deutschdidaktik hin zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zeigen beispielsweise Hoffmann/Ekinci-Kocks in ihrem Sammelband von 2011. Sie setzen sich für eine Praxis der

Ich halte es für angebracht und lohnend, das Potenzial des *mehrsprachigen Gesprächs* und von *sprachdidaktischen Alltagshandlungen* für das Sprachlernen, die Sprachvermittlung und die Sprachreflexion als Beitrag zu einer allgemeinen Mehrsprachigkeitskompetenz zu nutzen – nicht nur im Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht, sondern insbesondere auch für einen integrativen landessprachlichen Unterricht, der die verschiedenen sprachlichen Biographien und Herkunftssprachen seiner Lerner zu berücksichtigen und als Ressourcen einzusetzen weiß. Diese Perspektivierung umfasst, den Status von gruppenspezifischen Prozessen in der mehrsprachigen Praxis stärker als bislang zu berücksichtigen. Denn wenn sich bestätigt, dass sich sprachdidaktische Alltagshandlungen des Sprachenlernens und Sprachlehrens in mehrsprachigen Gesprächen als selten selbstbezogen erweisen, sondern gruppeninteraktiv eingebunden sind, dann ergeben sich entsprechende Konsequenzen für die Förderung sprachlicher Kompetenzen der Lerner. Die Lehr- und Lernbarkeit sprachdidaktischer Alltagshandlungen kann nicht ohne Weiteres zur Förderung der individuellen Sprachkompetenzen des einzelnen Lerners genutzt werden, sondern muss in interaktionale Lehr-Lernkontexte eingebunden werden. Darüber hinaus bedeutet diese Perspektive, dass es nicht nur um die Förderung individueller Kompetenzen gehen muss, sondern auch um die Förderung der Sprachkompetenz ganzer Gruppen im Umgang mit mehrsprachiger Praxis.<sup>259</sup>

Die sprachdidaktischen Anschlussmöglichkeiten der Kategorien des *mehrsprachigen Gesprächs* und der darin beobachtbaren *interaktionalen sprachdidaktischen Alltagshandlungen* sind jedoch keineswegs auf den Aufgabenbereich der Schule bzw. des gesteuerten Sprachunterrichts begrenzt. Auch in anderen sprachdidaktischen Aufgabenbereichen des Sprachlehrens und -lernens könnten sie Erkenntnis bringend angebracht werden. Der Status dieser Kategorien ist beispielsweise ebenfalls zu untersuchen im (bilingualen) Erstspracherwerb, im Ausbau von Lernergruppen oder im Zusammenhang der Konzeption von Interkulturalität, (inter)kulturellem Handeln und dem entsprechenden Ausbau von interkulturellen Kompetenzen. Stets ginge es um die Frage, ob und in welcher Form interaktiv-gemeinsames Sprachenlernen und Sprachvermitteln sowie gemeinsame Sprachreflexion stattfinden: Inwiefern und in welchen Phasen nutzen Sprecher ein gruppenspezifisches Handeln, um eine Sprachlernaufgabe zu bearbeiten? Welche Wissensvoraussetzungen müssen dafür gegeben sein? Welchen Einfluss hat das potenzielle zukünftige Handeln der Gruppenmitglieder auf die Initiierung sprachdidaktischer Alltagshandlungen des Einzelnen? In welchem Zusammenhang steht das gemeinsame Arbeiten an Sprache mit der Kategorisierung von (Inter-)Kulturen (zur Terminologie und Konzeption vgl. Kap. 8.5.3)? In welchem Zusammenhang steht relevant gemachtes mehrsprachiges Handeln und Sprachenlernen in mehrsprachigen Gesprächen mit der Ausbildung von Gruppenidentität, -kohäsion und -identifikation (z. B. als „mehrsprachige“, „interkulturelle“, „internationale“, „interethnische“ Gruppe usw.)? Inwiefern unterstützt das Sprachenlernen in mehrsprachigen Gesprächen die Förderung einer „mehrsprachigen Identität“ (Wiater 2006b:66) des Einzelnen? Und welche Rolle

---

Mehrsprachigkeit im schulischen Sprachunterricht ein und zielen darauf ab, „Übergänge zu einer mehrsprachigen Schule“ (Hoffmann/Ekinci-Kocks 2011:2f.) zu dokumentieren. Ein solcher Ansatz wird verlegerisch allerdings nach wie vor getrennt zur Deutschdidaktik kategorisiert, indem er in der Verlagsreihe „Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache“ publiziert wird. Die Beiträge im Sammelband von Wiater arbeiten die theoretischen Grundlagen einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ auf und stellen Praxismodelle für die Schule vor (vgl. Wiater 2006a).

<sup>259</sup> In der Klassifikation Wiaters ließe sich ein solch integrierter Ansatz dem Modell „Mehrsprachigkeitsdidaktik als integrierte Herkunftssprachdidaktik“ (Wiater 2006b:64) zuordnen. Auch Wiater gibt implizit Anregungen, das Potenzial von Gruppen zu nutzen, etwa in Form klassenübergreifender Großgruppen (vgl. Wiater 2006b:66).

kommt beispielsweise dem gemeinsamen Spielen mit Sprache zu, dem Unterhaltungswert der sprachlichen Herausforderung, dem gruppenspezifischen Zugzwang usw.? Allgemein wird es darum gehen, authentisches Handeln des Sprachlernens und Sprachvermittels in Hinblick auf ihre interaktionale Eingebundenheit im Gespräch zu betrachten, d. h. nicht ausschließlich als das individuelle Handeln eines einzelnen Sprechers, sondern in erster Linie als ein eingebundenes Handeln in die Interaktion mit anderen.

Somit bleibt festzuhalten: Im Zusammenhang der im Rahmen dieser Arbeit empirisch untersuchten mehrsprachigen Praxis in Hochschulkolloquien sind Lehr-Lern-Sequenzen identifiziert worden, deren konstitutive Handlungen als *sprachdidaktisches Alltagshandeln* beschreibbar ist. Im Korpus sind im einzelnen zu verzeichnen: Lern- und Kommunikationsstrategien, unaufgeforderte Worterklärungen, metasprachliche Reflexionen sowie das Handeln, die eigenen Schwierigkeiten einzuräumen, andere Sprecher in das Gespräch zu integrieren und von Sprechern einen zweckgerichteten Sprachwechsel einzufordern. Diese Handlungen verbleiben selten unerwiderte, gleichsam selbstbezogene Tätigkeiten eines einzelnen Sprechers, sondern werden in der Regel von einem oder mehreren Gesprächspartnern aufgegriffen und in einer gemeinsamen Interaktion gestaltet. Dies lässt sich nicht ausschließlich dadurch erklären, dass es sich um gesprächstypspezifische Handlungen von Gruppengesprächen handelt, da auch Handlungen vorkommen, die potenziell monologisch gestaltbar sind, aber im Korpus gemeinsam bearbeitet werden. Für sprachdidaktische Fragestellungen des Lernens und Lehrens von (mehr als einer) Sprache eröffnen die Kategorien *mehrsprachiges Gespräch* und *interaktionale sprachdidaktische Alltagshandlungen* neue Perspektiven, die das gemeinsame, sukzessiv-interaktionale Sprachlernen und Sprachvermitteln in Gruppen fokussieren. Die Vielzahl der sich eröffnenden Fragen zeigt, dass es lohnt, in weiterführenden Forschungen den Status des mehrsprachigen Gesprächs und der interaktionalen sprachdidaktischen Alltagshandlungen im Zusammenhang von Lehr- und Lernprozessen sprachlicher Gegenstände zu prüfen, sowie ihr Potenzial als Lerngegenstand und Lernmethode herauszuarbeiten.

## **10. Mehrsprachige Praxis in Hochschulkolloquien: Ergebnisse und Perspektiven**

Durch die empirische gesprächsanalytische Betrachtung von Fallbeispielen, die vorrangig das Gespräch – nicht den einzelnen Sprecher – in den Fokus rückte, konnte nicht nur aufgezeigt werden, welche unterschiedlichen Formen von mehrsprachiger Praxis in Kolloquiumgesprächen an deutschen Hochschulen zu verzeichnen sind, sondern vor allem, welche *Relevanz* der jeweils spezifischen Ausübung von Mehrsprachigkeit in Hinblick auf den Gesprächsverlauf zukommt.

Das Gespräch zu fokussieren bedeutete, dass je nach aktueller Fragestellung unterschiedliche Blickwinkel auf die Ausübung von Mehrsprachigkeit eingenommen werden konnten: auf die Gesprächspraktiken potenziell aller Gesprächsteilnehmer (sowohl derjenigen, die mehrsprachig handeln, als auch derjenigen, die mit der Ausübung von Mehrsprachigkeit konfrontiert werden und aufgefordert sind, zu reagieren), auf die sukzessiv-interaktionale Konsequenz des individuellen Handelns für den weiteren Gesprächsverlauf, auf die entstehenden gruppenspezifischen Prozesse sowie die institutionelle Einbindung (hier: in die Institution Hochschule) und auf die gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, die die sprachliche Praxis konstituieren (z. B. in Hinblick auf die Sagbarkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit).

Die Untersuchung widmete sich gezielt jenen Bereichen sprachlicher Praxis, die in unterschiedlichen linguistischen Forschungsdisziplinen bislang nicht ausreichend explizit berücksichtigt wurden: der Ausübung von Mehrsprachigkeit in Gruppengesprächen sowie der Ausübung von Mehrsprachigkeit im Hochschul- und Forschungsalltag an deutschen Hochschulen, speziell in Kolloquiumgesprächen. Sie ist ein Beitrag zu einer Mehrsprachigkeitsforschung, die sich zum Ziel setzt, mehrsprachige Praxis anhand authentischen Datenmaterials aufzeigen und nachzuvollziehen, und sie ist ein Beitrag zu einer Gesprächsforschung, die davon ausgeht, dass das Kommunizieren in Gruppen und kollektiv-sozialen Zusammenhängen die übliche Form der Kommunikation darstellt.

Ausgehend von der Annahme, dass es einen qualitativen Unterschied für den Gesprächsverlauf bedeutet, ob die individuelle Ausübung von Mehrsprachigkeit von den Gesprächspartnern *relevant gemacht* wird oder nicht, wurde kategoriell zwischen dem *einsprachigen* und dem *mehrsprachigen Gespräch* unterschieden. Ein Gespräch ist dann als mehrsprachig zu beschreiben, wenn ein oder mehrere Sprecher im Gespräch mit Hilfe *sprachlicher Bezugnahmen* auf das mehrsprachige Handeln verweisen und damit der Mehrsprachigkeit eine Relevanz für die gemeinsame Interaktion zuschreiben. Wird nicht explizit auf die vorkommende Ausübung von Mehrsprachigkeit Bezug genommen, verläuft ein Gespräch *einsprachig* unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher, die das Gespräch in einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache führen (z. B. Lingua-franca-Gespräche mit Deutsch-als-Fremdsprache-Sprechern). Diese kategorielle Unterscheidung erlaubte es, mehrsprachige Praxis in ihrer Vielfalt differenzierter zu untersuchen: In einsprachigen Gesprächen unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher galt es zu prüfen, ob und inwiefern die Mehrsprachigkeit einzelner Sprecher auch dann eine Rolle für den Gesprächsverlauf spielen kann, wenn diese gerade nicht explizit thematisiert und nicht als gemeinsame Ressource für das Gespräch genutzt wird. In mehrsprachigen Gesprächen wurden zum einen die Vielfalt mehrsprachiger Praxis untersucht und zum anderen die unterschiedlichen Arten und Abstufungen der Relevanz mehrsprachigen Handelns aufgezeigt.

Der nachfolgende Rückblick auf die Untersuchung wird die Ergebnisse nachzeichnen und zusammenfassen, ehe ein Ausblick unter Berücksichtigung der hier etablierten Kategorien und Vorgehensweisen für weitere Forschungszusammenhänge vorgenommen wird.

## 10.1 Rückblick

Der empirischen Untersuchung voraus ging die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand *mehrsprachige Praxis*, die Erläuterung der angewendeten Terminologie sowie die Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse der Gesprächsforschung im Bereich der ausgeübten Mehrsprachigkeit und im Bereich der Analyse von Gruppengesprächen und Hochschulgesprächen. Im Anschluss wurde das angewendete Untersuchungsverfahren vorgestellt (vgl. Teil I: Mehrsprachige Praxis und das mehrsprachige Gespräch, Kap. 1 bis 4).

Im ersten Kapitel wurde zunächst die Weite und Interdisziplinarität des Gegenstandfeldes *Mehrsprachigkeit* skizziert und verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit zum Sprachalltag in Deutschland gehört, sofern man diese als *Sprachpraxis* (nach Maas 1989), als sprachliches Handeln in mehr als einer Sprache oder auf mehr als eine Sprache bezüglich (vgl. Kap. 1.1), versteht. Die Herausforderung für die Forschung besteht da-

rin, die Vielfalt dieser alltäglich praktizierten Mehrsprachigkeit analytisch handhabbar zu machen. Es wurde eine weite Begriffsauffassung von Mehrsprachigkeit vertreten, die fließende Grenzen zwischen Zweit- und Fremdsprache annimmt (vgl. Kap. 1). Obwohl der Begriff somit prinzipiell innere und äußere Mehrsprachigkeit umfasst, lag der ausschließliche Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung auf der äußeren Mehrsprachigkeit von Einzelsprachen.

Die Erforschung mehrsprachiger Praxis umfasst zum einen *Sprachverschränkungen* (das Verschränken von Elementen aus mehr als einer Sprache), zum anderen die Erforschung von Lingua-franca-Kommunikation, d. h. *fremdsprachige Kommunikation* (das Handeln in einer Fremd- oder Zweitsprache) und *fremdsprachliche Kommunikation* (das reflektierende Handeln über eine andere Sprache als die derzeit verwendete) (vgl. Kap. 1.1). Einem Paradigmenwechsel gleich ist seit den 1990er Jahren in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen zur Mehrsprachigkeit die verstärkte Berücksichtigung mehrsprachiger Praxis als dialogisches und plurilogisches Handeln zu beobachten. Nicht zuletzt ist es der Verdienst der Forschung zur interkulturellen Kommunikation, die Dialogizität von Sprachpraxis methodologisch hervorgehoben zu haben (vgl. Kap. 1.2). Sie steht bis heute vor der Herausforderung, zu klären, in welchem Verhältnis *Sprache*, *Mehrsprachigkeit* und (*Inter-*)*Kultur* zueinander stehen, um kulturelle Einflüsse über sprachliches Material empirisch nachweisen zu können. Exemplarisch wurde der funktionalpragmatische Ansatz des *Kulturellen Apparats* und des *kulturellen Handelns* als kritisches Bearbeiten von gemeinsamen Selbstverständlichkeiten nach Angelika Redder und Jochen Rehbein vorgestellt (vgl. Redder/Rehbein 1978, vgl. Rehbein 2008), der in der späteren Analyse herangezogen wurde, um den sprachlichen Umgang mit mehrsprachigen Sprechern auf (inter-)kulturelles Handeln hin zu überprüfen (vgl. Kap. 8.5.3).

Die Bezugsgröße Gespräch für die Untersuchung mehrsprachiger Praxis heranzuziehen, basierte auf folgenden Grundannahmen: Das mehrsprachige Handeln des einzelnen Sprechers kann von seinen Gesprächspartnern aufgegriffen werden oder eben nicht. Wenn der Fokus auf den einzelnen Sprecher gerichtet bleibt, bleiben interaktionale Reaktionen auf die Mehrsprachigkeit unberücksichtigt, kann die Relevanz der mehrsprachigen Praxis für das Handeln aller im gemeinsamen Gespräch nicht herausgearbeitet werden. Indem man bewusst das mehrsprachige Handeln in Hinblick auf das Gespräch fokussiert, nicht ausschließlich in Hinblick auf den einzelnen Sprecher, kann die mehrsprachige Praxis idealiter ohne „Kontextbeschneidungen“ in ihrer interaktionalen und sukzessiven Komplexität erfasst werden.

Mit dem zweiten Kapitel wurde die dafür zugrunde gelegte Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* terminologisch entfaltet. Das *Gespräch* wurde verstanden als „jede sprechsprachliche, dialogische und thematische Interaktion“ (Henne/Rehbock 2001:255), die durch *Anrede* und *Erwiderung* (nach Humboldt, vgl. Henne/Rehbock 2001:7) konstituiert ist (vgl. Kap. 2.1). Ein Gespräch ist dann als *mehrsprachig* zu beschreiben, wenn das in ihm vorkommende mehrsprachige Handeln Relevanz für das Gespräch erfährt. Dies geschieht durch sprachliche Bezugnahmen auf die mehrsprachige Praxis. Ob ein mehrsprachiger Sprecher fremdsprachig handelt (z. B. in der Zweitsprache Deutsch) oder ob ein Sprecher mehr als eine Sprache ins Gespräch einbringt (z. B. durch Code-Switching): für seine Gesprächspartner stellt sich die Möglichkeit, auf dieses mehrsprachige Handeln zu reagieren. Im Falle einer Nicht-Reaktion (z. B. auf einen fremdsprachlichen Akzent, auf Normabweichungen in der Zweitsprache Deutsch) verbleibt die mehrsprachige Praxis mitunter irrelevant für das Gespräch – weder störend noch gewinnbringend – und das Gespräch verläuft *einsprachig*, wenn

auch aus Sicht des mehrsprachigen Sprechers fremdsprachig in dessen Zweitsprache. Nimmt ein Sprecher hingegen auf das mehrsprachige Handeln explizit Bezug (z. B. durch Nachfragen, Aufgreifen eines Sprachwechsels oder Fremdkorrekturen), so räumt er der mehrsprachigen Praxis Relevanz für das Gespräch ein, hat sie durch die Bezugnahme explizit relevant gemacht. Die Art der Relevanz und ihre Konsequenz für den weiteren Gesprächsverlauf gilt es für den Einzelfall qualitativ zu ermitteln. Wird in einem Gespräch reflektierend metasprachlich (fremdsprachlich) über eine andere Sprache als die aktuell verwendete gesprochen, so kann das Gespräch als *mehrsprachig geprägt* bezeichnet werden. Diese drei Kategorien sind zunächst prototypisch und relativ zu sehen: Die Grade der Relevanz variieren von Gespräch zu Gespräch und auch innerhalb eines Gesprächs kann mehrsprachiges Handeln phasenweise unterschiedlich intensiv eingebunden werden.

Im Anschluss an die terminologische Grundlegung wurden mögliche Formen der Bezugnahmen auf mehrsprachige Praxis vorgestellt (vgl. Kap. 2.1.1 bis 2.1.3, für eine tabellarische Übersicht siehe Kap. 2.1.3). Anhand von Auszügen aus dem Korpus wurden Bezugnahmen auf fremdsprachiges Handeln, Bezugnahmen auf Sprachverschränkungen und Bezugnahmen auf fremdsprachliches Handeln ermittelt und veranschaulicht. Dabei zeigte sich, dass Bezugnahmen häufig eingebunden sind in interaktionale Prozesse. Gegenbeispiele demonstrierten, dass nicht jede Form mehrsprachiger Praxis relevant gemacht wird. Ohne Relevanz blieben im Korpus vor allem das Sprechen mit „fremdsprachigem Akzent“, transferierte Gesprächspartikeln sowie das geflüsterte Dolmetschen einer Doktorandin für ihren Kollegen (vgl. Kap. 2.2). Eine Reflexion der Erkenntnisgrenzen und des Erkenntnisgewinns der Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs schloss das Kapitel ab (vgl. Kap. 2.3): Die Kategorie *mehrsprachiges Gespräch* trifft an sich keine Aussagen über Verstehen oder Nichtverstehen, über Einverständnis und Missverständnis im Gespräch und ist mit analytischem Bedacht auf Kategorien wie Kontext, Situation oder Konstellation zu beziehen. Interessant erscheint das mehrsprachige Gespräch für die Frage nach mittel- und langfristigen Folgen der mehrsprachigen Praxis in Gesprächsgemeinschaften. Zu fragen wäre etwa, ob durch mehrsprachige Gespräche zugleich etwas Neues entsteht, das in einsprachigen Gesprächen mit Beteiligung mehrsprachiger Sprecher nicht entsteht. Hier ergeben sich Anknüpfungsmöglichkeiten für längerfristige, diachrone Studien zur Erforschung des *interkulturellen Diskurses* auf dem Weg zu *diskursiven Interkulturen* mit entsprechenden neu entstehenden pragmatischen Systemen (Koole/Thije 1994a). Eine mögliche Konsequenz solcher interkulturellen Diskurse sind Rollenzuschreibungen (Übernahmen von Diskurspositionen), die die Sprecher vornehmen, um bestimmte Aufgaben, die sich in Sprachkontaktsituationen ergeben, zu lösen. Ähnliche Zuweisungen von Expertenrollen ließen sich auch im vorliegenden Korpus der Kolloquiumgespräche beobachten (vgl. Kap. 8.5).

Da die empirische Untersuchung darauf abzielte, fallanalytisch die mehrsprachige Praxis in Hochschulkolloquien zu ermitteln und diese in der Regel in Gruppen stattfinden, war es notwendig, vorausgehend einige Besonderheiten des Gruppengesprächs im Allgemeinen und des Gesprächstyps Kolloquiumgespräch im Besonderen vorzustellen (vgl. Kap. 3).

*Gruppengespräche* wurden definiert als Gespräche, an denen mehr als zwei Sprecher aktiv als Sprecher und/oder Hörer beteiligt sind. Sie weisen gegenüber Zweiergesprächen (dyadischen Gesprächen) die Charakteristik auf, dass die Adressatenrolle nicht immer identisch mit der Hörerrolle sein muss, potenziell aber jeder Adressat oder Hörer das Recht hat, die Rolle des Sprechers zu übernehmen (anders als beispielsweise ein

Publikum im Theater oder Fernsehen). Als spezifische Merkmale von Gruppengesprächen wurden u. a. herausgestellt: Die (fakultative und verhandelbare) Rolle des Gesprächsleiters, der relative Einfluss der Gruppengröße auf das sprachliche Handeln (z. B. auf die Entstehung von Parallelgesprächen und das Auseinanderbrechen in kleinere Gruppen) sowie komplexe Turn-Wechsel und Adressierungen. Das Handeln in der Gruppe führt darüber hinaus zu gruppenspezifischen Prozessen (Gruppendynamik), die bislang vor allem durch die Psychologie, Soziologie und Pädagogik erforscht wurden (z. B. die Konstitution von Hierarchien, Asymmetrien, Kohäsion, Kooperation und Wettbewerb etc.). Für die Gesprochene-Sprache-Forschung zeigt sich, dass sich ihre Aufmerksamkeit auf das Gruppengespräch richten kann, es aber meist um übergeordnete, spezifische Kategorien des mündlichen Handelns geht, die exemplarisch entweder anhand von dyadischen Gesprächen oder Gruppengesprächen analysiert werden. Selten steht gezielt das Handeln in Gruppen im Zentrum einer gesprächsanalytischen Untersuchung. Die grundlegenden Forschungstendenzen konnten aufgezeigt werden – Gruppengespräche sind vor allem im Zusammenhang institutioneller Kommunikation untersucht worden, z. B. im Zusammenhang von Kommunikation in der Schule und Hochschule oder im Rahmen von medizinischer und therapeutischer Kommunikation – ein systematischer und vollständiger Überblick zur gesprächsanalytischen Forschung von Gruppengesprächen bleibt aber vorerst ein Desiderat (vgl. Kap. 3).

Da die in der Untersuchung exemplarisch betrachteten Gruppengespräche eingebunden sind in die Institution Hochschule, galt es nicht nur gruppenspezifische, sondern auch institutionelle Merkmale der Kommunikation zu reflektieren (vgl. Kap. 3.1). Die Hochschule wurde als „versprachlichte Institution“ (vgl. Redder 2009:17) zum Zweck der Wissensvermittlung und Wissensexpansion aufgefasst. Im Bereich der Wissensvermittlung ist vor allem zur Hochschullehre geforscht worden, in welcher – neben der monolingualen Vermittlungsform der Vorlesung – vor allem das Prinzip des dialogisch verfahrenen Lehrgesprächs (vgl. Sucharowski 2001) etabliert wurde. Der Zweck der Wissensexpansion steht in Wechselbeziehung zur Lehre und unterscheidet die Institution Hochschule grundlegend von der ihr benachbarten Institution Schule. Aus Sicht der Gesprächsforschung ist über die verschiedenen mündlichen Kommunikationsformen in der Institution Hochschule bislang verhältnismäßig wenig bekannt. Der Forschungsschwerpunkt liegt hier auf der mündlichen Praxis in der Lehre und in der studentischen Beratung. Bisher wenig erforscht hingegen ist die mündliche Praxis im Forschungsalltag, d. h. in jener Phase, ehe die Wissenschaftler – oft nach monate- oder jahrelanger Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand – in Form von Publikationen und Vorträgen an die wissenschaftliche Öffentlichkeit treten. In dieses Forschungsdesiderat stößt die hier vorgelegte empirische Untersuchung zur Sprachpraxis in Hochschulkolloquien, insofern das *Kolloquiumgespräch* als Gesprächstyp definiert wurde, der auf dem Grat zwischen Lehre und Forschung angesiedelt ist (vgl. Kap. 3.2). Im hier berücksichtigten Sinne sind Hochschulkolloquien abteilungsinterne Fachgespräche im Angebot der Hochschullehre, in denen Professoren, Habilitanden, Doktoranden und fortgeschrittene Studierende ihre aktuellen Forschungsprojekte zur Diskussion stellen können. Der Gesprächstyp *Kolloquiumgespräch* weist dabei zwei Varianten auf, die ich als *Prüfungskolloquium* und als *Forschungskolloquium* bezeichnet habe. Beide Varianten lassen einen wiederkehrenden Gesprächsverlauf erwarten, der typischerweise – neben Gesprächseröffnung und -beendigung – aus einem *Vortrag* und einer *Plenumsdiskussion* besteht und charakteristische Handlungen wie das *Fürsprechen* (vgl. Kap. 8.3) oder das *Nachhaken* (vgl. Kap. 8.4) aufweist. Typisch sind außerdem die Rolle eines Gesprächsleiters, die „Tendenz zur Monopolisierung“ einzelner Sprecher sowie gruppenkonstituierende Handlungen wie das gemeinsame Scherzen. Innerhalb der deutsch-

sprachigen Gesprächsforschung haben Kolloquiumgespräche bislang so gut wie keine Aufmerksamkeit erfahren (bisher v. a. Munsberg 1989, Munsberg 1994). Dieser Umstand ist kaum erklärbar, insofern Hochschulkolloquien eine weit verbreitete Kommunikationsform in der Ausbildung des akademischen Nachwuchses darstellen. Die vorliegende Untersuchung leistet damit auch einen allgemeinen gesprächsanalytischen Beitrag, die grundlegenden Merkmale eines an deutschen Hochschulen fest institutionalisierten und analytisch zuvor kaum erfassten Gesprächstyps herauszuarbeiten.

In Hinblick auf den vorrangigen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, die mehrsprachige Praxis in Hochschulkolloquien, wurden schließlich einige grundlegende Merkmale der mehrsprachigen Praxis an deutschen Hochschulen zusammengetragen (vgl. Kap. 3.3). Obwohl Mehrsprachigkeit seit jeher in der Wissenschaft praktiziert wird, stellte Einsprachigkeit historisch für verschiedene Perioden ein erfolgreiches Prinzip dar (vgl. Ehlich 2006) und auch gegenwärtig dominiert in der mündlichen Hochschullehre die jeweilige Landessprache. Allerdings wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts die Vielfalt der weltweiten Wissenschaftssprachen zunehmend durch das Englische als dominierende internationale Wissenschaftssprache begrenzt und zurückgedrängt; dies vor allem in der schriftlichen Wissenschaftskommunikation. Über den Gebrauch des Englischen im mündlichen Wissenschaftsalltag an deutschen Hochschulen ist hingegen noch zu wenig bekannt. Es gilt aber überhaupt erst empirisch aufzuarbeiten, wie der mündliche, mehrsprachige Wissenschaftsalltag international mobiler Hochschulmitglieder tatsächlich gestaltet wird.

Bevor mit der empirischen Untersuchung begonnen werden konnte, galt es, aus den theoretischen Überlegungen und auf der Grundlage des vorhandenen Datenmaterials die Methodologie des gesprächsanalytischen Vorgehens zu erarbeiten (vgl. Kap. 4). Grundlegend ist die Untersuchung als eine qualitative Gesprächsanalyse von Fallbeispielen zu verstehen, deren Ziel es ist, neue Erkenntnisse über das Wie und die Folgen der Ausübung von Mehrsprachigkeit im Vollzug von Gruppengesprächen zu entdecken. Auf der Grundlage von normativen *Erwartungserwartungen* (vgl. Gloy 1974, vgl. Kap. 3), die die Hochschulteilhaber reziprok einander stellen, lassen sich Erwartbarkeiten für die vorkommende mehrsprachige Praxis an Hochschulen formulieren. Entsprechend wurde *Erwartbarkeit* als die grundlegende methodologische Kategorie für die qualitative Auswertung der Gespräche herausgestellt, und zwar im Sinne einer intersubjektiv gültigen Modalität, dass bestimmte Handlungen erwartbar sind (vgl. Kap. 4.3).

Als Untersuchungsdesign wurde die Analyse von authentischen Gesprächsdaten zur mehrsprachigen Praxis gewählt (vgl. Kap. 4.1). Konkret konzentrierte sich die Korpuserstellung auf natürlich-spontane bzw. teilarrangierte Gruppengespräche unter erwachsenen Sprechern in der Institution Hochschule (vgl. Kap. 4.2). Deutsch ist in den ausgewählten Gesprächen die primäre Verständigungssprache, wobei Deutsch für einen oder mehrere Sprecher nicht die Erstsprache darstellt. Es erfolgte bewusst keine Einschränkung auf eine einzelne Diskurs-, Konversations- oder Dialog-Forschungsrichtung, um die zu ermittelnde mehrsprachige Praxis nicht bereits im Vorfeld theoretisch oder methodologisch zu kategorisieren. Vielmehr sollten disziplinübergreifende, etablierte gesprächsanalytische Methoden genutzt werden. Diese erfolgen grundlegend sequenziell oder prozedural (vgl. Brinker/Sager 2006:19). Insofern die Analyse auf die Sprachhandlungsebene ausgerichtet wurde, ist sie als eine pragmatolinguistische zu verstehen. Da das Gespräch als Bezugsgröße gewählt wurde, waren für die Auswertung vollständige Verschriftlichungen der erhobenen Gesprächsaufnahmen notwendig. Für die Darstellung von Gruppengesprächen hat sich dabei eine Verschriftlichung in Anlehnung an die halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT, vgl.

Ehlich/Rehbein 1976) als am besten geeignet erwiesen. Die eigentliche sequenzielle Analyse basierte auf linguistischen Variationsverfahren (vgl. Deppermann 2008, vgl. Januschek 1986) auf der Grundlage der zu formulierenden Erwartbarkeiten (vgl. Kap. 4.3). Die erkenntnisleitenden Fragestellungen und Ziele der Analysen wurden in Kap. 4.4 und 4.5 noch einmal explizit ausformuliert.

Es folgte dann die qualitative Analyse zur mehrsprachigen Praxis in Gruppengesprächen am Beispiel von Hochschulkolloquien. Anhand authentischer Gesprächsaufnahmen von sieben Kolloquiumgesprächen wurden unterschiedliche Praktiken der Mehrsprachigkeit und die unterschiedlichen Arten ihrer Relevanz für das jeweilige Gespräch aufgezeigt (vgl. Teil II: Mehrsprachige Praxis in Kolloquiumgesprächen). Die Untersuchungen wurden zu drei Komplexen gebündelt, die prinzipiell einzeln und unabhängig von den anderen rezipiert werden können (Kap. 6, Kap. 7, Kap. 8). Doch erst zusammengenommen ergänzen sich die drei Untersuchungen zu einem Gesamtbild, das einen Einblick in die Vielfalt der mehrsprachigen Praxis in Kolloquiumgesprächen an deutschen Hochschulen eröffnet. Die Spannweite reichte von der Analyse eines Gesprächs, in dem sich Mehrsprachigkeit als selbstverständliche und unumgängliche Praxis erwies (Kap. 6), über die Analyse zum Status der englischen Sprache in drei sehr unterschiedlichen mündlichen Fachgesprächen (Kap. 7) bis hin zu einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie Sprecher ansonsten mit Mehrsprachigkeit umgehen, wenn sie diese gerade nicht explizit thematisieren (Kap. 8).

Angaben zum erhobenen Korpus wurden im fünften Kapitel dargelegt. Das Gesamtkorpus bestand aus 17 auditiven Aufnahmen mit einer Gesamtdauer von rund 27 Stunden, die an drei norddeutschen Hochschulen in verschiedenen Hochschulkolloquien erhoben worden waren. Die Größe der Gesprächsgruppen variierte zwischen 4 bis maximal 26 Teilnehmenden. Die Aufnahmen waren unterschiedlich lang und variierten zwischen 25 Minuten und maximal 4 Stunden, 32 Minuten. Aus diesem Gesamtkorpus wurden für die empirischen Analysen letztlich sieben Gespräche mit einer Gesamtdauer von rund 6 Stunden und 15 Minuten ausgewählt (vgl. Kap. 5.1). Es handelte sich um Gruppengespräche, welche die gesprächsstrukturellen Merkmale eines Kolloquiumgesprächs aufwiesen, in denen Deutsch als primäre Verständigungssprache verwendet wurde und an denen mehrsprachige, erwachsene Sprecher aktiv beteiligt waren. Die Aufbereitung des Datenmaterials wurde in Kap. 5.2 dargelegt. Charakterisierungen der einzelnen Gespräche sind in einem chronologischen Überblick nachzulesen (vgl. Kap. 5.2).

Die erste Untersuchung widmete sich ausschließlich dem Gespräch A, das innerhalb des Korpus insofern eine Besonderheit darstellte, als dass alle Gesprächsteilnehmer wechselseitig um ihre Mehrsprachigkeit wussten und mindestens Deutsch und eine iberoromanische Sprache (Spanisch oder Portugiesisch) sprechen konnten (vgl. Kap. 6, zur Makrostruktur vgl. Kap. 6.1). Es handelte sich um die Gesprächsaufnahme in einem Kolloquium unter hispanistischen Sprachwissenschaftlern an einer deutschen Hochschule, für die das Ausüben von Mehrsprachigkeit und das Reflektieren von Sprachen zum beruflichen Alltag gehört. Dass es in diesem Gespräch zu mehrsprachigem Handeln kommt, gehört damit zu seinen Erwartbarkeiten, auch wenn sich die Sprecher verabredet hatten, das Gespräch überwiegend auf Deutsch zu führen. Die mehrsprachigen Sprachbiographien der Sprecher, das Wissen um die Mehrsprachigkeit des jeweils anderen sowie der hispanistische Forschungsgegenstand begünstigten die mehrsprachige Praxis im Gespräch, das insofern bereits im Vorfeld *mehrsprachig angelegt* erschien (Kap. 6.2). Die Analyse deckte zunächst die verschiedenen mehrsprachigen

Praktiken und ihre Relevanz für das Gespräch auf. Das mehrsprachige Gespräch, so das Ergebnis, erwies sich für die Hispanisten an einer deutschen Hochschule als Unumgänglichkeit und Selbstverständlichkeit. Dass ein Großteil der Sprecher fremdsprachig in der Zweitsprache Deutsch handelte, hatte dabei keinen nennenswerten Einfluss auf Missverständnisse oder Nichtverstehen (vgl. Kap. 6.2.1 und Kap. 6.2.2). Das dolmet-schende Handeln einer Sprecherin wurde als Selbstverständlichkeit toleriert, aber nicht für das Hauptgespräch relevant gemacht (vgl. Kap. 6.2.3).

Mehrsprachige Praxis, so das Ergebnis der Analyse zweier umfangreicher Transkript-auszüge, wurde von den Sprechern schließlich derart intensiviert, dass sie zu einem konstitutiven Moment der Gesprächsgestaltung wurde, obwohl das Gespräch überwie-gend auf Deutsch geführt werden sollte (vgl. Kap. 6.3). Es handelte sich um Ge-sprächsteilphasen, in denen die Sprecher metasprachlich und mehrsprachig verschie-dene sprachliche Phänomene in mehreren Sprachen reflektierten: Zum einen diskutierte die Gruppe dialogisch die Möglichkeit, konsonantische Laute im Spanischen, Deut-schen und Portugiesischen zu dehnen, wobei sich ein (Sprach-)Spielen im Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelte, das reziprok dem linguistischen Erkenntnisgewinn diene (vgl. Kap. 6.3.1). Zum anderen handelte die Gruppe gemeinsam und sukzessiv die mög-lichen Bedeutungen für Terminus-Dubletten im Spanischen und Deutschen aus (vgl. Kap. 6.3.2). Die Fachausdrücke *Transkription/transcripción* und *transkribieren/trans-cribir* wurden als synonyme interlinguale Wörter (Interlexeme) behandelt und mehr-sprachig (deutsch und spanisch) erklärt. Potenzielle Sprachspezifika in der Semantik der Dubletten wurden von den Sprechern allerdings nicht in Betracht gezogen.

Das Handeln der Sprecher zeugte in beiden Fällen von einem hohen Grad an *Sprachbe-wusstheit* für das zu reflektierende sprachliche Phänomen (vgl. *linguistic awareness* Funke 2008; *eigentliche Bewusstwerdung* Andresen 1985). Als Besonderheit von Grup-pengesprächen zeigte sich, dass die zunächst subjektiv-individuelle Sprachbewusstheit des einzelnen Sprechers dem Kollektiv zur Verfügung gestellt und dadurch kollektiv bearbeitbar wird, insofern die Gruppe das reflexive Handeln bestätigen, ablehnen oder fortführen kann. Die Herausforderung besteht für die Gruppe darin, die unterschiedli-chen Grade an Sprachbewusstheit der einzelnen Sprecher aufeinander abzustimmen und ratifizierend das metasprachliche Handeln zu einem Abschluss zu führen. Für den Ver-lauf (gesprächsperspektivisch) *fremdsprachlicher Kommunikation*, d. h. der metasprach-lichen Reflexion über eine oder mehrere andere Sprachen als die derzeit verwendete, galt es aufzuzeigen, durch welche sprachlichen Handlungen sprachliche Elemente ob-jektiviert und reflektiert wurden. Im vorliegenden Gespräch verwischten dabei die Grenzen zwischen fremdsprachlichem, fremdsprachigem und sprachverschränkendem Handeln zunehmend, bis das mehrsprachige Handeln grundlegend für die gesamte Gesprächsteilphase wurde.

Die zweite und dritte Untersuchung konzentrierten sich auf jene Gespräche, in denen die Sprecher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ganz unterschiedliche sprachliche Biographien mitbrachten und entsprechend nicht davon ausgehen konnten, dass ihre Gesprächspartner sie verstehen könnten, wenn sie ihre Erstsprache sprechen würden. Es stellte sich also die Frage, wie mehrsprachige Praxis in solchen Gesprächen gestaltet wird und wie Sprecher, deren Erstsprache Deutsch ist (deutsche Muttersprachler), mit ihren mehrsprachig handelnden Gesprächspartnern interagieren. Es erwies sich, dass ei-nerseits Englisch als zweite Bezugssprache in Gespräche eingebracht wurde (vgl. Kap. 7) und andererseits die Gespräche einsprachig auf Deutsch gestaltet wurden, ohne das Potenzial der Mehrsprachigkeit zu nutzen, um Missverständnisse und Dissens zu klären oder potenzielles sprachliches Nichtverstehen aufzudecken (vgl. Kap. 8).

In der zweiten Untersuchung wurden jene mehrsprachigen Gespräche betrachtet, in denen das Englische als zweite gesprächsrelevante Sprache eingebracht wurde (vgl. Kap. 7). Herangezogen wurden die Gespräche G, C und F, die zunächst makroanalytisch zu betrachten waren (vgl. Kap. 7.1 bis Kap. 7.3). Wie für einen Großteil der Wissenschaftler stellte Englisch für die Sprecher im Korpus keine natürlich erworbene Erst- oder Zweitsprache dar, sondern war eine gesteuert erworbene Fremdsprache zum Zweck der internationalen Verständigung in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen.

Der Umgang mit der englischen Sprache erwies sich in den drei betrachteten Gesprächen alles andere als einheitlich. Vielmehr wurde in jedem Gespräch auf ganz unterschiedliche Weise auf das Englische Bezug genommen: In dem Gespräch unter Wirtschaftsinformatikern und in dem Gespräch unter Mathematikern spielte Englisch vor allem als Teil des fachspezifischen Vokabulars eine Rolle. Die Herkunftssprachen der internationalen Gesprächsteilnehmer wurden hingegen nicht relevant gemacht (vgl. Gespräche G und C). Im Gespräch unter Kommunikationsdesignern hatte Englisch hingegen kaum Einfluss auf die Fachsprache, sondern wurde von der Dozentin als zweite Verständigungssprache im Gespräch etabliert, um die ausländischen Gaststudenten in die Diskussionen einzubeziehen (vgl. Gespräch F).

Die Fallanalyse zum Gespräch G unter Mathematikern kam zu einem unerwarteten Ergebnis: Entgegen der erwartbaren Anglophonie, die dadurch gesetzt worden war, dass Mathematik in der Forschungsliteratur zu den anglophonen Wissenschaften (vgl. Skudlik 1990) gezählt wird und in ihrer schriftlichen Fachkommunikation andere Wissenschaftssprachen als das Englische deutlich abgebaut wurden (vgl. Ammon 1998), war die mündliche Fachkommunikation der Mathematiker im vorliegenden Kolloquiumgespräch überwiegend deutsch geprägt (vgl. Kap. 7.4.4). Auf lexikalischer Ebene waren beispielsweise nur acht der 193 im Gespräch identifizierbaren Fachlexeme auf einen englischen Ursprung zurückzuführen und englische Kurzwörter wurden mit deutschen Buchstabennamen ausgesprochen. Metasprachlich stimmte ein deutscher Sprecher durchaus Kritik an dem Umgang mit englischen Termini an, verwendete jedoch unkommentiert Alltagsanglizismen (vgl. Kap. 7.4.1 und Kap. 7.4.2). Englische Textpassagen wurden zitiert und fremdsprachlich reflektiert, die Sprecher nutzten Englisch jedoch zu keinem Zeitpunkt der Diskussion als zweite Verständigungssprache, sondern handelten vor allem rezeptiv mehrsprachig (vgl. Kap. 7.4.3). Insgesamt erschien Deutsch als die von den Sprechern bevorzugte, hochspezialisierte Wissenschaftssprache für die mündliche mathematische Fachkommunikation. Das Englische erfuhr entgegen der Erwartbarkeit eine nur geringe Relevanz (vgl. Kap. 7.4.4).

Anders das Ergebnis der Fallanalyse zum Gespräch C: Im Gespräch der Wirtschaftsinformatiker erfüllte sich die Erwartbarkeit, die mit der Tendenz zur Anglophonie in der schriftsprachlichen Fachkommunikation gesetzt wurde (vgl. Kap. 7.5). Englisch prägte hier deutlich auch die mündliche Fachkommunikation: Rund ein Drittel der Fachtermini waren auf einen englischen Ursprung zurückzuführen, englische Ausdrücke wurden gegenüber ihren deutschen Dubletten bevorzugt und auch die Aussprache von Kurzwörtern war englisch geprägt (vgl. Kap. 7.5.1). Daneben zeigte sich ein flexibler Umgang mit der englischen Sprache vor allem im Handeln des einladenden Professors, der kongruente Lexikalisierungen nutzte und sowohl fachsprachliche als auch spielerisch-scherzende Phraseologismen gebrauchte (vgl. Kap. 7.5.2). Insgesamt zeugte das Gespräch von einem hohen Grad an Aufgeschlossenheit gegenüber mehrsprachiger Praxis allgemein und der englischsprachigen Praxis im Besonderen (vgl. Kap. 7.5.3).

Die Fallanalyse des Gesprächs F demonstrierte schließlich, wie sich die Sprecher eines Projektplenums im Fach Kommunikationsdesign einen gänzlich konstruktiven Umgang mit der englischen Sprache schufen. Englisch prägte das Handeln der Sprecher nicht so

sehr auf lexikalisch-terminologischer Ebene, sondern wurde vor allem durch das Engagement und die Aufgeschlossenheit der einladenden Professorin als zweite mögliche Verständigungssprache im Gespräch etabliert (vgl. Kap. 7.6). Die Dozentin führte sprachwechselnd Englisch als zweite Lingua franca ein, um zwei Austauschstudenten an den bislang auf Deutsch geführten Diskussionen teilhaben zu lassen (vgl. Kap. 7.6.1). Englisch erschien dabei als ein Angebot an die Gaststudenten, das zugleich von den deutschen Studenten ein rezeptiv-mehrsprachiges Handeln erwartete. Dass den Sprechern schließlich zwei Verständigungssprachen zur Verfügung standen, bewahrte sie allerdings nicht vor Verstehensschwierigkeiten (Kap. 7.6.2) und Missverständnissen (Kap. 7.6.3), die jeweils mehrsprachig bearbeitet wurden. Die Professorin forderte Sprachwechsel aber auch explizit ein, um ihre Gesprächspartner bestimmte kommunikative Aufgaben lösen zu lassen. Ihrem Handeln kam dabei ein didaktisches Moment des Forderns und Förderns zu, beschränkte sich aber ausschließlich auf die Sprachen Deutsch und Englisch und umfasste nicht die Erstsprachen der ausländischen Studierenden (vgl. Kap. 7.6.4).

Die dritte Untersuchung richtete den Fokus auf solche Gespräche, in denen die mehrsprachige Praxis der internationalen Sprecher, ihr Handeln in der Zweitsprache Deutsch, nur marginal (Gespräch B) oder gar nicht (Gespräche D und E) für das Gespräch relevant gemacht wurde (vgl. Kap. 8). Während also das Gespräch B minimal mehrsprachig gestaltet wurde, verliefen die Gespräche D und E prinzipiell einsprachig unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher. Gerade wenn mehrsprachige Praxis von den Sprechern eines Gesprächs nicht explizit relevant gemacht wird, stellt sich die Frage, wie sie stattdessen ihren sprachlichen Umgang miteinander gestalten, d. h. den Umgangston untereinander und die Art und Weise, wie sie mehrsprachige Sprecher sprachlich behandeln (vgl. Kap. 8). Die dritte Analyse ergänzte kontrastiv die vorausgegangenen Analysen zu mehrsprachiger Praxis in mehrsprachigen Gesprächen, indem sie aufzeigte, welche Konsequenzen es für ein Gespräch haben kann, wenn mehrsprachige Praxis nicht explizit thematisiert wird, weder von den mehrsprachig Handelnden selbst, noch von ihren Gesprächspartnern.

Die herangezogenen Kolloquiumgespräche wurden zunächst als institutionelle Gespräche betrachtet, in denen institutionalisierte Praktiken der Hochschulkommunikation erkennbar waren (vgl. Kap. 8.4 bis Kap. 8.4.2), dann als Fachgespräche analysiert in Hinblick auf die Frage, wie die Sprecher einander als Experten für ihr Fachgebiet begegnen (vgl. Kap. 8.5 bis Kap. 8.5.3).

Die Fallanalysen zweier einsprachig gestalteter Prüfungskolloquien der Wirtschaftswissenschaften deckte wiederkehrende, musterhafte Handlungen in *Nachhak-Sequenzen* auf (Kap. 8.4), die allgemein institutionell durch die Prüfungskonstellation bedingt sind, in ihrem spezifischen Verlauf allerdings latent durch das Deutsch-als-Zweitsprache-Handeln der chinesischen Prüfungskandidaten beeinflusst wurden. Ungewöhnlich für eine Prüfungssituation war, dass die Dozentin in Gespräch E im Verlauf einer Nachhak-Sequenz aus dem erwartbaren Sequenzmuster ausstieg. Die sequenzielle Analyse der Entstehungsgeschichte dieser Kapitulation zeichnete das sukzessive Scheitern des Nachhakens nach und diskutierte das ambivalente Rückmeldeverhalten der chinesischen Prüfungskandidatin als mögliches *Nichtverstehen* oder als mögliches *Nichtverstehen-Wollen*. Die Dozentin versäumte im Gespräch der Frage nachzugehen, ob ein fremdsprachiges Nichtverstehen seitens der Studentin vorlag. Immerhin ergab sich als eine von mehreren möglichen Lesarten, dass die Mehrsprachigkeit der Studentin eine latente (nicht relevant gemachte) Rolle im Gespräch gehabt haben könnte (vgl. Gespräch E, Kap. 8.4.1). Deutlicher trat ein fremdsprachiges Nichtverstehen eines chinesischen Prü-

fungskandidaten in Gespräch D hervor. Während einer Nachhak-Sequenz verstrickte sich der Dozent als Reaktion darauf in ein erklärendes Reformulierungshandeln, das zunehmend einen paradoxen Effekt entwickelte: Es erschien einerseits als ein geduldiges Entgegenkommen auf das sprachliche Nichtverstehen, andererseits erhöhte es den Prüfungsdruck auf den Studenten und nahm diesem Zeit, zu überlegen und Antworten zu formulieren (vgl. Gespräch D, Kap. 8.4.2).

Betrachtete man die Gespräche E und B primär als Fachgespräche, in denen mehrsprachige Sprecher ihr Wissen in der Fremdsprache Deutsch unter Beweis stellen mussten, so fiel auf, dass die einzigen teilnehmenden mehrsprachig Handelnden von den deutschen Gesprächspartnern in Experten-Rollen verstrickt wurden, die sie einerseits als Experten für das jeweilige Forschungsthema auswiesen, andererseits aber auch als Experten für Gesellschaftsverhältnisse in ihrem jeweiligen Heimatland (vgl. Kap. 8.5 bis 8.5.2.2). Die Zuschreibungen erfolgten sukzessiv und alles andere als einvernehmlich. Im Gegenteil drückten in beiden Gesprächen einzelne Sprecher durchaus Dissens und Korrekturbedarf aus. Die Konsequenzen der Expertenrollen-Zuschreibungen waren in beiden Gesprächen ganz unterschiedlich: Im Prüfungskolloquium (Gespräch E) einigten die Sprecher sich auf einen gemeinsamen Konsens, ohne die genauen Ursachen des bislang deutlich krisenhaften Gesprächs zu diagnostizieren (vgl. Kap. 8.5.1). Im interdisziplinären Forschungskolloquium (Gespräch B) engagierte sich der einladende Professor dafür, den anfänglichen Dissens zu thematisieren und eine gemeinschaftliche kritische Selbstreflexion der eigenen Wissensposition zu initiieren (vgl. Gespräch B, Kap. 8.5.2 bis 8.5.2.3). Für die Untersuchung beider Gespräche wurde die Kategorie des *kollektiven Wissens* nutzbar gemacht, worunter allgemein Wissenskomplexe von Kollektiven zu einem bestimmten Wissensbereich verstanden wurden, die die sprachliche Praxis von Sprechern in Gesprächen über *gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten* (vgl. Janushek 2007b, vgl. Kap. 8.5) prägen.

In einem Exkurs wurde abschließend der Frage nachgegangen, ob und inwiefern das kritische Reflektieren der eigenen Wissenspositionen als *(inter)kulturelles Handeln* im funktionalpragmatischen Sinne nach Redder/Rehbein 1987b beschrieben werden könnte (vgl. Kap. 8.5.3). Dafür wurde noch einmal der Begriff der *gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten* herangezogen, der in unterschiedlichen Verfahren zur Analyse sprachlicher Praxis Verwendung findet (z. B. im Oldenburger Ansatz einer Kritischen Diskursanalyse vgl. Janushek 2007b oder im Zusammenhang des funktionalpragmatischen Konzepts des Kulturellen Apparats vgl. Rehbein 2008, Redder/Rehbein 1987b). In beiden Gesprächen gelang es den Sprechern nicht, die Thematisierung der eigenen Selbstverständlichkeiten in eine Veränderung ihrer Praktiken, also in ein kulturelles Handeln, zu überführen. Erst recht lag kein interkulturelles Handeln in dem hier angewendeten, spezifischen Sinne vor.

Da während der Analysen wiederholt verschiedene mehrsprachige Praktiken aufgefallen waren, die das Potenzial umfassten, der Sprachvermittlung und/oder der Sprachaneignung dienlich zu sein, wurden zum Abschluss der empirischen Fallanalysen noch einmal konkret jene Sprachhandlungen resümiert, die ich als *sprachdidaktisches Alltagshandeln* in der Ausübung von Mehrsprachigkeit bezeichnet habe (vgl. Kap. 9). Diese den Sprechern zugänglichen Handlungen beruhen auf ihren alltäglich gemachten Erfahrungen mit der Ausübung von Mehrsprachigkeit und ein bewusster Umgang mit ihnen ist prinzipiell lehr- und lernbar. In Kap. 9.1 wurden die im Korpus beobachteten Alltagshandlungen zusammengetragen, die – über die zweckgerichtete Beteiligung am Gespräch hinaus – das Potenzial der Aneignung und Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse umfassten bzw. dazu beitrugen, anderen Sprechern Sprachkenntnisse zu vermitteln. Darauf aufbauend wurden das *mehrsprachige Gespräch* und das *sprachdi-*

*daktische Alltagshandeln* als potenzielle didaktische Kategorien diskutiert (vgl. Kap. 9.2). Die im Korpus beobachteten Lehr- und Lernhandlungen waren selten monologisch-selbstbezogen, sondern wurden interaktional gemeinsam mit anderen Sprechern vollzogen. Diese Beobachtung, dass Sprachlernen und Sprachvermitteln alltäglich in Gruppeninteraktionen stattfindet, wurde als ein wesentlicher Aspekt gesehen, an den weiterführende, speziell sprachdidaktische Forschungen angeknüpft werden können. Es ginge zukünftig darum, den Status des mehrsprachigen Gesprächs und der sprachdidaktischen Alltagshandlungen in Lehr- und Lernprozessen zu ermitteln sowie ihr Potenzial als Gegenstand und Methode des Sprachenlernens zu prüfen. Das mehrsprachige Gespräch und die in ihm vorkommenden sprachdidaktischen Alltagshandlungen bieten einen möglichen Beitrag zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die gezielt Lernstrategien des Transfers, des kontrastiven Vergleichs und der Interkomprehension nutzt und die Lerner langfristig an eine allgemeine Mehrsprachigkeitskompetenz heranführt.

## 10.2 Ausblick

Mehrsprachigkeit gehört zum sprachlichen Alltag in Kolloquien an deutschen Hochschulen. Es bedeutet allerdings nicht, dass erstens nicht auch Einsprachigkeit praktiziert würde (das vorliegende Korpus umfasst mehrere Gespräche, die als einsprachige *Lingua-franca-Gespräche* bezeichnet werden können – entweder mit Deutsch oder Englisch als jeweilige *Lingua franca*, vgl. Kap. 5.1) und es bedeutet zweitens nicht, dass die vorkommende mehrsprachige Praxis in jedem Falle eine Relevanz für das Gespräch erfahren muss. Dass es zu mehrsprachigem Handeln im Forschungsalltag an deutschen Hochschulen kommt, überrascht nicht angesichts international ausgerichteter Forschung und Lehre und angesichts international mobiler Wissenschaftler. Es überraschen aber zuweilen die unterschiedlichen *Arten der Relevanz* mehrsprachiger Praxis (z. B. das gemeinsame Sprach-Spielen, die Fachkommunikation entgegen einer erwartbaren Anglophonie oder das didaktisierte Einfordern von Sprachwechseln) bzw. der Verlauf von Gesprächen, an denen zwar mehrsprachig Handelnde beteiligt sind – z. B. ausländische Studierende, die sich in der Zweitsprache Deutsch behaupten müssen –, auf deren mehrsprachige Praxis von Sprechern aber gerade nicht explizit Bezug genommen wird. Wenn Mehrsprachigkeit nicht relevant gemacht wird und augenscheinlich toleriert und akzeptiert wird, garantiert dies nicht Konsens, Verstehen und Einverständnis im einsprachigen Gespräch. Umgekehrt bewahrt auch nicht das explizite Bezugnehmen auf mehrsprachiges Handeln vor Dissens, Nichtverstehen und Missverständnis. Es erwies sich aber als verschenktes Potenzial, wenn Sprecher im Gespräch nicht ausloten, ob mehrsprachige Praxis für die Bearbeitung kommunikativer Aufgaben im Gespräch relevant gemacht werden könnte.

Insgesamt hat es sich als Erkenntnis bringend erwiesen, mehrsprachige Praxis in ihrer Dialogizität ernst zu nehmen, das Gespräch als Bezugsgröße für die Untersuchung heranzuziehen und sich nicht auf das individuelle Handeln einzelner Sprecher oder einzelne Praktiken zu beschränken. Die auf der Grundlage authentischer Gesprächshandlungen entwickelte Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs erweist sich in der empirischen Anwendung als gewinnbringend, insofern sie hilft, die Ausübung von Mehrsprachigkeit differenziert zu beschreiben. Nicht jedes Gespräch, an dem ein „mehrsprachiger Sprecher“ beteiligt ist, kann ohne Vorbehalt als mehrsprachige oder

interkulturelle Kommunikation beschrieben werden.<sup>260</sup> Der mehrsprachigen Praxis kommt nicht in jedem Falle Relevanz für das Gespräch zu, sondern sie stellt zunächst ein Potenzial dar, auf das Sprecher im Gespräch Bezug nehmen können oder nicht. Die Konsequenzen solcher Bezugnahmen – oder eben ausbleibender Bezugnahmen – lassen sich nur bedingt vorhersagen und treten nicht immer offen zutage, sondern sind sukzessiv im Einzelfall nachzuzeichnen. Insofern bewahrt die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs vor Voreingenommenheit und Pauschalierung, indem sie den Analytiker dazu auffordert, die tatsächliche Relevanz des mehrsprachigen Handelns im Gespräch überhaupt erst nachzuweisen. Erst wenn dieser Nachweis erbracht ist, können Fragen über die Folgen der Art der Relevanz oder über die Folgen der Nichtrelevanz gestellt und beantwortet werden. Die Kategorie hilft zu differenzieren, dass mehrsprachige Praxis im Gespräch nicht in jedem Fall als relevant für den Gesprächsverlauf betrachtet werden kann und sie bewahrt davor, vorkommende Schwierigkeiten in Gesprächen mit mehrsprachigen Sprechern pauschal als durch Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität verursacht zu sehen. Kontrastiv zeigen Gespräche, die als einsprachig unter der Beteiligung mehrsprachiger Sprecher zu bezeichnen sind, dass möglicherweise Potenziale mehrsprachiger Praxis vertan werden, wenn im Gespräch nicht explizit auf das mehrsprachige Handeln Bezug genommen wird.

Es hat sich außerdem Erkenntnis bringend erwiesen, die Ausübung von Mehrsprachigkeit als *Sprachpraxis* (im Sinne von Maas 1989) ernst zu nehmen, das heißt nicht nur die Formen mehrsprachigen Handelns analytisch zu berücksichtigen, sondern weiterführend auch den gemeinschaftlichen Umgang mit diesen, also „das Verhältnis der gesellschaftlichen Subjekte zu ihrer Sprachpraxis“ (Maas 1989:18). Dies umfasste im Falle der vorliegenden Untersuchung die qualitative Analyse auf der Grundlage überindividueller Erwartbarkeiten, z. B. in Hinblick auf die Einbindung mehrsprachiger Praxis in die Institution Hochschule (vgl. Kap. 3.3), die Anglophonie in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Kap. 7.4 und 7.5) oder die kollektiven Sagbarkeiten und Selbstverständlichkeiten im Umgang mit mehrsprachigen Sprechern und deren Praxis (vgl. Kap. 8.5). Die qualitative Analyse kann dann aufdecken, ob und inwiefern Erwartbarkeiten erfüllt werden oder ob und inwiefern Sprecher gerade entgegen den Erwartbarkeiten handeln.

Die Ergebnisse der hier vorgenommenen qualitativen Fallanalysen treffen zunächst Aussagen über die vorkommende mehrsprachige Praxis im zugrunde gelegten Korpus. Sie können darüber hinausgehend die Grundlage dafür bilden, *Erwartbarkeiten* für weitere Analysen zu formulieren: Bestimmte Phänomene sind als Potenzial auch in anderen Gesprächszusammenhängen erwartbar, müssen aber nicht erwartet werden oder müssen nicht eintreten. Diese Erwartbarkeiten haben unterschiedliche Reichweiten und betreffen unterschiedliche Aspekte des mehrsprachigen Handelns. Der heterogene Umgang mit mehrsprachiger Praxis in den vorliegenden Kolloquiumgesprächen lässt beispielsweise erwarten, dass auch in anderen Gesprächstypen der Institution Hochschule sehr unterschiedliche Formen und Relevanzen mehrsprachigen Handelns anzutreffen sind und der Umgang mit Mehrsprachigkeit alles andere als einheitlich ist – mal werden Gespräche gleichsam mehrsprachig angelegt sein und mehrsprachige Praxis begünstigen (z. B. weil mehrere Gesprächsteilnehmer bilingual sind), mal werden spezifische

---

<sup>260</sup> Zumal zu diskutieren ist, ob überhaupt von einem gegensätzlichen „einsprachigen Sprecher“ ausgegangen werden kann. Wenn nicht, so wäre jedes Gespräch Ausdruck einer mehrsprachigen Kommunikation; wenn ja, so ist zu fragen, nach welchen Merkmalen die Kategorisierung eigentlich vorgenommen wird (anhand der Nationalität, der Binnenperspektive der Sprecher, Einzelsprachzuweisungen oder letztlich doch durch eine Gesprächsperspektive, aus deren Sicht ein Sprecher in irgendeiner Art und Weise *anders* spricht als seine Gesprächspartner?).

Institutionalisierungen die Sagbarkeiten im Umgang mit mehrsprachigen Sprechern und mehrsprachiger Praxis prägen (so prägt jeder institutionalisierte Gesprächstyp in spezifischer Weise, wie mehrsprachige Sprecher sprachlich behandelt werden können und wie nicht). Erwartbar ist auch, dass individuelles mehrsprachiges Handeln selten selbstbezogen bleibt, sondern in der Regel sozial-kollektiv bedingt ist und sozial-kollektive Konsequenzen hat. Nachfolgend sei eine Auswahl grundlegender Erkenntnisse aufgeführt, die auch für andere Gesprächszusammenhänge Erwartbarkeiten setzen:

- Manche Handlungen sind bedingt durch Gruppenzusammenhänge, wie die für das Kolloquiumgespräch charakteristischen Praktiken des *Fürsprechens* (Kap. 8.3) und des *Nachhakens* (Kap. 8.4). Sie können die vorkommende mehrsprachige Praxis beeinflussen und sind selbst durch diese beeinflussbar.
- Die gruppenspezifische Perspektive offenbart, dass Sprecher gemeinsam kommunikative Aufgaben bearbeiten: Im Korpus zeigte sich etwa, dass Sprecher in Gruppengesprächen ein gemeinsames Spielen mit Sprachen etablieren können (Kap. 6.3.1) und dass sie gemeinsam sukzessiv an der Reflexion von Mehrsprachigkeit (Kap. 6.3.1, Kap. 6.3.2) und an der Reflexion von eigenen Wissensbeständen arbeiten (Kap. 8.5.2.3).
- Die Berücksichtigung, dass das Handeln innerhalb und in Anwesenheit der Gruppe stets auch institutionelles Handeln darstellt, legt spezifische institutionell geprägte Praktiken frei, die auch den Umgang mit mehrsprachiger Praxis beeinflussen, wie z. B. Handlungen der Rechthaberei (Kap. 6.3.2), Profilierungsgehalte (Kap. 8.4.2), Nachhak-Sequenzen in Prüfungsgesprächen (Kap. 8.4) oder das durch Scherzen abgemilderte Kritiküben (Kap. 7.5.2).
- Die dialogische Gesprächsperspektive trägt dazu bei, den institutionalisierten Status von Einzelsprachen und Mehrsprachigkeit präziser einschätzen zu können: Die Sprecher im vorliegenden Korpus etablierten durch ihr Handeln zweite Bezugssprachen für das Gespräch; entweder als zweite mögliche Verständigungssprache (Englisch in Gespräch F), als Gegenstand metasprachlicher Reflexionen (Spanisch und Portugiesisch in Gespräch A) oder als relevante Sprache der Fachkommunikation (Englisch in Gespräch C). Der tatsächliche Status entsprach dabei nicht immer den zuvor formulierten Erwartbarkeiten (vgl. den Status der englischen Sprache im mathematischen Fachgespräch, Kap. 7.4.4).
- Die Analyse mehrsprachiger Praxis im (Gruppen-)Gespräch kann gemeinsames Sprachenlernen in der Gruppe aufzeigen. Sprachdidaktische Alltagshandlungen wurden im Korpus überwiegend interaktional von mehreren Sprechern gestaltet und blieben selten selbstbezogen (Kap. 9.2).

Die Untersuchungen haben ihre gesetzten Ziele erfüllt, die empirische Anwendbarkeit der Kategorien *mehrsprachiges Gespräch/einsprachiges Gespräch* zu prüfen, die unterschiedlichen Arten der Relevanz in mehrsprachigen Gesprächen aufzuzeigen und den sprachlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in einsprachigen Gesprächen unter Beteiligung mehrsprachiger Sprecher nachzuvollziehen. Sie schließt die Erforschung mehrsprachiger Praxis in Gesprächen jedoch nicht ab, sondern erzeugt im Gegenteil weiteren Bedarf zur Erforschung mehrsprachigen Handelns in Gruppengesprächen, in der mündlichen Hochschulkommunikation und in Kolloquiumgesprächen:

Für die Erforschung der Vielfalt mehrsprachiger Praxis ist es unabdingbar, sich verstärkt der Ausübung von Mehrsprachigkeit in Gruppeninteraktionen zu widmen, da angenommen werden kann, dass es einen qualitativen Unterschied ausmacht, ob ein Sprecher mehrsprachig in einem Zweiergespräch oder in einem Gruppengespräch han-

delt. Forschungserkenntnisse zum Sprachhandeln in Zweiergesprächen sind nicht ohne Weiteres auf das Handeln in Gruppengesprächen übertragbar. Der Stellenwert von Gruppengesprächen in der alltäglichen Ausübung von Mehrsprachigkeit ist bislang nicht hinreichend geklärt.

Weiterhin besteht Bedarf in der Erforschung mündlicher Kommunikation in Wissenschaft und Hochschule. Insbesondere der mündlich organisierte Forschungsalltag ist bislang kaum erschlossen. Die Untersuchung der vorliegenden Kolloquiumgespräche zeigt auf, wie komplex das gemeinsam gestaltete Erörtern, Planen, Koordinieren und Revidieren von Forschungsprojekten gestaltet sein kann. Gerade auch in Hinblick auf die Internationalisierung der Hochschulen ist hier weitere Forschung notwendig, um nachzuvollziehen, wie mündliche mehrsprachige Praxis zwischen internationalen Wissenschaftlern gestaltet werden kann (etwa ob eher Lingua-franca-Gespräche bevorzugt werden – wenn ja, welche Rolle dabei Landessprachen oder internationale Wissenschaftssprachen wie das Englische spielen – oder ob eher rezeptive Mehrsprachigkeit oder Sprachverschränkungen genutzt werden). Auch die gesellschaftlichen Sagbarkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der mündlichen Hochschulkommunikation gilt es zu ermitteln.

Für den Gesprächstyp *Kolloquiumgespräch* bieten sich weiterführende, auch international vergleichende Untersuchungen dahingehend an, ob und inwiefern es sich um einen international bekannten Gesprächstyp handelt, welche Veränderungen er im Zuge internationaler Studiengänge und akademischer Mobilität erfährt, welche Vorerfahrungen die (internationalen) Teilnehmer mitbringen (müssen) und wie sich diese auf ihr (mehrsprachiges) Handeln auswirken.

Die Kategorie des *mehrsprachigen Gesprächs* ist hier erfolgreich auf den Gesprächstyp Kolloquiumgespräch angewendet worden. Für die Gesprächsforschung eröffnet dies weitere Anwendungsmöglichkeiten auf andere Gesprächszusammenhänge. So könnte die Analyse mehrsprachiger Gespräche auf andere Gesprächstypen der Institution Hochschule angewendet werden (Labor- und Werkstattgespräche, Ratssitzungen, Prüfungsgespräche, Beratungsgespräche usw.), auf verwandte Institutionen des Bildungswesens (Schule, Erwachsenenbildung u. ä.) oder auf ganz andere Zusammenhänge. (So ließe sich fragen, ob das Thematisieren von fremdsprachigem Nichtverstehen in Beratungsgesprächen eher sagbar ist als in Prüfungsgesprächen oder welche Relevanz mehrsprachiger Praxis in alltäglichen Laborgesprächen im Rahmen international kooperierender Forschungsprojekte zukommt. Im gesteuerten Sprachunterricht wäre zu fragen, inwiefern das Relevantmachen von mehr als einer Sprache dem gemeinsamen Sprachenlernen in der Gruppe förderlich ist und zu einer allgemeinen Mehrsprachigkeitskompetenz beiträgt.) Ich sehe die Anwendbarkeit bislang nicht eingeschränkt; die Unterscheidung zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Gesprächen kann in allen Gesprächsbereichen vorgenommen werden (in arbeitsentlasteten, arbeitsorientierten, privaten und öffentlichen, vgl. Henne/Rehbock 2001:24). Untersuchungen, wie mehrsprachige Gespräche jeweils in anderen Zusammenhängen gestaltet werden, werden die Erkenntnisse zur Ausübung mehrsprachiger Praxis in Gesprächen in jedem Falle bereichern.

Auch für sprachdidaktische Forschungsbereiche könnte die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs neue Perspektiven eröffnen, etwa in der Forschung zum (bilingualen) Erstspracherwerb, zum Sprachunterricht oder zur interkulturellen Kommunikation. Die Kategorie des mehrsprachigen Gesprächs ernst nehmend, sollte dabei gezielt das Handeln in der Interaktion des Gruppenverbands in den Vordergrund gerückt werden, nicht ausschließlich das individuelle Handeln des einzelnen Lernalters.

Die Gesprächsaufnahmen des vorliegenden Korpus wurden als synchrone Einzelfälle analysiert, wenn auch in manchen Kolloquien mehrere Aufnahmen aufgezeichnet wurden. Langfristige, diachron angelegte Untersuchungen zur mehrsprachigen Praxis in Kolloquiumgesprächen könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern die Ausübung von Mehrsprachigkeit dazu beiträgt, langfristige Gruppenkohärenzen zu schaffen. Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich beispielsweise für die Erforschung von *Gruppenstilen* oder *diskursiven Interkulturen* (vgl. Koole/Thije 1994a).

Der Ausblick sollte abschließend noch einmal verdeutlichen: Wenn das mehrsprachige Handeln eines Sprechers im (Gruppen-)Gespräch, stattfindet, so ist es nur konsequent, sämtliches Handeln auch entsprechend in Hinblick auf die Bezugsgröße Gespräch zu analysieren, um die jeweilige interaktionale und sukzessive Einbindung bestmöglich berücksichtigen zu können.

Die Gesprächsforschung sollte sich der Analyse von Gruppengesprächen nicht aufgrund der zu erwartenden Komplexität verschließen, sondern sollte im Gegenteil verstärkt die Vorzüge der Gesprächsforschung nutzen, um die Komplexität des Sprachhandelns in Gruppen makro- und mikroanalytisch aufzuspalten und die unterschiedlichen Facetten gruppenspezifischen Handelns sichtbar und verstehbar zu machen. Berücksichtigt man, dass auch dyadische Kommunikation stets sozial eingebettet ist (z. B. durch Normen) und die tatsächliche oder erwartbare Anwesenheit weiterer potenzieller Zuhörer auch das Gespräch zu zweit beeinflusst, erscheint das Sprachhandeln in Gruppen – in kollektiv-sozialen Zusammenhängen – als die normale Form der Kommunikation, nicht als die Ausnahme.

## Transkriptionsnotationen

Die Transkriptionen sind angelehnt an die Konventionen nach HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen, vgl. Ehlich/Rehbein 1976 und Rehbein et al. 2004). Die Verschriftlichung des Gesprochenen erfolgt durch „literarische Umschrift“ (Rehbein et al. 2004: 11), die einen Kompromiss zwischen phonetischer und orthographischer Transkription darstellt.

### Spurkategorien

[v]	Verbalspur
[nv]	Nonverbalspur
[ger]	Spur mit deutscher Übersetzung
[Kommentar]	Kommentarspur
[phon]	phonetische Transkription

### Betonung und Tonbewegung

´	steigend	Bsp.: já
`	fallend	Bsp.: jà
ˇ	fallend-steigend	Bsp.: hř̃
-	gleichbleibend	Bsp.: Mm̄
—	betont	Bsp.: Das ist <u>wichtig!</u>

### Pausen

•	kurzes Stocken
••	≤ 1/2 Sekunde Pause
•••	≤ 3/4 Sekunde Pause
((1s))	Pause in Sekunden

### Sonstige Zeichen

ääää, ssssss	Dehnung	
da(h)ann	silbisches Lachen	
he he ha	Lachpartikeln	
(unv.)	unverständlich	
( )	schwer verständlich	Bsp.: (das alles)
=	silbischer Anschluss	Bsp.: M=hm
—	direkter Anschluss	Bsp.: habe_ein
/	Abbruch	Bsp.: nicht-linea/ ääh lineare
" "	metasprachl. Mark.	Bsp.: du meinst "national"

## Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ, Bernt & Ingelore OOMEN-WELKE (Hgg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis [DTP]. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Herausgegeben von Winfried Ulrich. Bd. 9*).
- AHRENHOLZ, Bernt (2008): Zweitspracherwerbsforschung. In: AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE (Hgg.) (2008), 64-80.
- AIJMER, Karin & Anne-Marie SIMON-VANDENBERGEN (eds.) (2006): *Pragmatic Markers in Contrast*. Amsterdam [u. a.]: Elsevier.
- AMMON, Ulrich; Norbert DITTMAR, Klaus J. MATTHEIER & Peter TRUDGILL (Hgg.) (2004): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 3.1*).
- AMMON, Ulrich (Hrsg.) (2001): *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin, New York: de Gruyter.
- AMMON, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- AMMON, Ulrich (1996): Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Technik. In: GOEBL, Hans; Peter H. NELDE, Zdeněk STARÝ & Wolfgang WÖLCK (Hgg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 12.1*), 421-426.
- ANDRESEN, Helga & Reinold FUNKE (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: BREDEL, Ursula; Hartmut GÜNTHER, Peter KLOTZ, Jakob OSSNER, Gesa SIEBERT-OTT (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1*. Paderborn [u. a.]: Schöningh, 438-451.
- ANDRESEN, Helga & Heinz GIESE (Hgg.) (1998): *Sprache thematisieren: fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- ANDRESEN, Helga & Franz JANUSCHEK (Hgg.) (2007a): *SpracheSpielen*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- ANDRESEN, Helga & Franz JANUSCHEK (2007b): *SpracheSpielen*. In: ANDRESEN/JANUSCHEK (Hgg.) (2007a), 7-25.
- ANDRESEN, Helga (2002): *Interaktion, Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- ANDRESEN, Helga (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis (2006): Jugendsprachen als kommunikative soziale Stile: Schnittstellen zwischen Mannheimer Soziostilistik und Jugendsprachenforschung. In: *Deutsche Sprache 01/02 2006*, 106-121.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis (2003): jetzt speak something about italiano. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. In: ERFURT (Hrsg.) (2003a), 79-109.
- ANTOS, Gerd; Klaus BRINKER, Wolfgang HEINEMANN & Sven F. SAGER (Hgg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 16.2: Gesprächslinguistik*).

- ANTOS, Gerd; Klaus BRINKER, Wolfgang HEINEMANN & Sven F. SAGER (Hgg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 16.1: Textlinguistik*).
- APELTAUER, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE (Hgg.), 239-252.
- APPEL, René & Pieter MUYSKEN (2005): *Language contact and bilingualism. Unchanged reprint*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive.
- AUER, Peter & Inci DIRIM (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin, New York: de Gruyter.
- AUER, Peter & Aldi di LUZIO (eds.) (1992): *The contextualization of language*. Amsterdam [u. a.]: Benjamins (= *Pragmatics & beyond* 22).
- AUER, Peter & Inci DIRIM (2003): „Mit der Zeit versteht man alles“ – Zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft. In: ERFURT (Hrsg.) (2003a), 57-78.
- AUER, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: GOGOLIN, Ingrid & Ursula NEUMANN (Hgg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.
- AUER, Peter (2003): „Türkenslang“: Ein jugendlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Basel: Francke, 255-264.
- AUER, Peter (2000): Mixing is functional (but what are the functions?). In: *Bilingualism: language and cognition. Bd. 3, 2*. Cambridge: University Press, 101-102.
- AUER, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: AUER/LUZIO (eds.), 1-37.
- AUER, Peter (1990): A discussion paper on code alternation. In: *Network on Code-Switching and Language contact, Papers for the workshop on concepts, methodology and data, Basel, Jan 12-13, 1990*. Strasbourg: European Science Foundation, 69-88.
- AUER, Peter (1987): Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en „L2“. In: LÜDI, Georges (ed.): *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984*. Tübingen: Niemeyer (= *Linguistische Arbeiten* 169), 57-76.
- AUER, Peter (1984): *Bilingual Conversation*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- BACKA, Susanne (1987): Interkulturelle Probleme in der Beratung – eine Fallstudie. In: REDDER/REHBEIN (Hgg.) (1987a), 53-68.
- BAHRS, Ottomar (1994): Vom Schwindel zum Schwindeln. Analyse eines Beratungsgesprächs im Hausärztlichen Qualitätszirkel. In: REDDER, Angelika & Ingrid WIESE (Hgg.): *Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 241-276.
- BAHTINA, Daria & THIJE, Jan D. ten (2010): *Receptive Multilingualism. Encyclopedia Applied Linguistics*. Forth coming. Preprint 2010. Online unter: <http://www.jantenthije.eu/articles/> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- BASTIAN, Sabine & Leona Van VAERENBERGH (Hgg.) (2007): *Multilinguale Kommunikation. Linguistische und translatorische Ansätze*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung (= *Translinguae* 2).

- BAUR, Ulrike & Peter BENNER (2009): Modellreduktion für parametrisierte Systeme durch balanciertes Abschneiden und Interpolation. Model Reduction for Parametric Systems Using Balanced Truncation and Interpolation. In: *Automatisierungstechnik* 57 (2009) 8, Oldenbourg, 411-419.
- BAURMANN, Jürgen; Dieter CHERUBIM & Helmut REHBOCK (Hgg.) (1981): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- BAUSCH, Karl-Richard; Frank G. KÖNIGS & Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BAUSCH, Karl-Richard & Gabriele KASPER (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. In: *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- BECKER, Angelika & Clive PERDUE (1982): Ein einziges Missverständnis. Wie die Kommunikation schief laufen kann und weshalb. In: JANUSCHEK, Franz & Wilfried STÖLTING (Hgg.): *Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 22)*, 96-121.
- BECKER-MROTZEK, Michael & Rüdiger VOGT (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BEERBOOM, Christiane (1992): *Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. Eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch – Spanisch*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang.
- BELKE, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BEREND, Nina (2009): Vom Sprachinseldialekt zur Migrantensprache. Anmerkungen zum Sprachwandel der Einwanderungsgeneration. In: LIEBERT, Wolf-Andreas & Horst SCHWINN (Hgg.): *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Tübingen: Narr, 361-380.
- BERG, Wolfgang (1978): *Uneigentliches Sprechen. Zur Pragmatik und Semantik von Metapher, Metonymie, Ironie, Litotes und rhetorische Frage*. Tübingen: Narr.
- BERGMANN, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: ANTOS et al. (Hgg.), 908-927.
- BERGMANN, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: SCHRÖDER, Peter & Hugo STEGER (Hgg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 9-52.
- BERTHOLD, Siegwart (1982): Partner- und Gruppenarbeit im Deutschunterricht. Ein Unterrichtsbeispiel in einer 7. Hauptschulklasse. In: BARTSCH, Elmar (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Königstein/Ts.: Scriptor Verlag, 81-90.
- BIALYSTOK, Ellen (2006): *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition. Nachdruck der Erstausgabe 2001*. Chapter 5: Thinking About Language. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, 121-151.
- BIALYSTOK, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: BIALYSTOK, Ellen (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.
- BIALYSTOK, Ellen (1990): *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- BIALYSTOK, Ellen (1986): Factors in the growth of linguistic awareness. In: *child development* 57, 498-510.
- BIRKNER, Karin & Anja STUKENBROCK (Hgg.) (2009): *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

- Online unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/transkripte.pdf> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- BLOOMFIELD, Leonard (1970<sup>1933</sup>): *Language*. London: George Allan & Unwin LTD.
- BOETTCHER, Wolfgang; Anika LIMBURG, Dorothee MEER & Vera ZEGERS (2005): „*ich komm (0) weil ich wohl etwas das thema meiner hausarbeit etwas verfehlt habe.*“ *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/boettcher.htm> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- BOMMES, Michael (1993): *Migration und Sprachverhalten: eine ethnographisch-sprachwissenschaftliche Fallstudie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag (= DUV: Sprachwissenschaft).
- BONGAERTS, Theo & Nanda POULISSE (1989): Communication Strategies in L1 an L2: Same or Different? In: *Applied Linguistics, Vol. 10, No. 3*. Oxford University Press, 253-268.
- BOUEKE, Dietrich; Gert HENRICI & Frieder SCHÜLEIN (1983): Handlungsfunktionen und Diskursgliederung in selbständig arbeitenden studentischen Lerngruppen. In: EHLICH/REHBEIN (Hgg.), 137-156.
- BRDAR-SZABÓ, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: HELBIG et al. (Hgg.), 195-204.
- BREDEHÖFT, Sonja, GLOY, Klaus, JANUSCHEK, Franz & PATZELT, Rainer (1994): *Studium und Arbeitslosigkeit. Zur diskursiven Aneignung neuer Lebenssituationen*. Opladen: Westdeutscher.
- BREMER, Katharina (1997): *Verständigungsarbeit: Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen: Narr.
- BRINKER, Klaus & Sven F. SAGER (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- BROCK, Alexander & Dorothee MEER (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 5 (2004)*, 184-209. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- BRODBECK, Felix (2001): Gruppe. In: WENNINGER, Gerd (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Bd. 2 F bis L*. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag, 166-169.
- BRÜNNER, Gisela; Reinhard FIEHLER & Walter KINDT (Hgg.) (2002): *Angewandte Diskursforschung. 2 Bde*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner1.htm> und <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner2.htm> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- BRÜSEMEIER, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BÜHLER, Karl (1982<sup>1934</sup>): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ungekürzter Neudr. d. Ausgabe Jena, Fischer, 1934. Stuttgart: Fischer.
- BÜHRIG, Kristin & Wilhelm GRIEBHABER (1999): Sprache in der Hochschullehre. Editorial. In: BÜHRIG, Kristin & Wilhelm GRIEBHABER (Hgg.): *Sprache in der Hochschullehre (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 59)*, 5-12.
- BÜHRIG, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (BMI) (Hrsg.) (2008): *Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland*. Berlin. Online unter: [http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/136624/publicationFile/15295/Regional\\_und\\_Minderheitensprachen.pdf](http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/136624/publicationFile/15295/Regional_und_Minderheitensprachen.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: BMI]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I*. Online unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: BMBF]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2007): *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. [HRG]* Online unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/HRG\\_20070418.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/HRG_20070418.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: BMBF]
- CAMERER, Rudolf (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12: 3, 1-15*. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Camerer.pdf> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- CÁRDENES MELIÁN, José (1997): *Aber, denn, doch, eben und ihre spanischen Entsprechungen: eine funktional-pragmatische Studie zur Übersetzung deutscher Partikeln*. Münster: Waxmann.
- CHARLE, Christophe (2004): Das preußische Universitätsmodell. In: RÜEGG (Hrsg.) (1993 – 2010), *Bd. III*, 55-59.
- CHRISTMANN, Gabriela B. (1996): Die Aktivität des ‚Sich-Mokierens‘ als konversationelle Satire. Wie sich Umweltschützer/innen über den ‚Otto-Normalverbraucher‘ mokieren. In: KOTTHOFF, Helga (1996) (Hrsg.): *Scherzkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 49-80.
- CINDARK, Ibrahim (2010): *Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“*. Tübingen: Narr (= *Reihe: Studien zur deutschen Sprache 51*).
- CLYNE, Michael (2004): History of research on Language Contact. In: AMMON et al. (Hgg.), 799-805.
- CLYNE, Michael G (ed.) (1981): *Foreigner Talk*. The Hauge [u. a.]: Mouton.
- CLYNE, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt: Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag.
- DANNERER, Monika (1999): *Besprechungen im Betrieb: empirische Analysen und didaktische Perspektiven*. München: Iudicium-Verlag (= *Studien Deutsch 26*).
- DAXER, Martina (1989): Verstehen und verstanden werden: Strategien der Verständnissicherung in interkulturellen Gesprächen. In: GÜNTNER, Susanne & Helga KOTTHOFF (Hgg.): *Zur Pragmatik fremden Sprechens*. (= *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 20*), 86-124.
- DEPPERMAN, Arnulf, Ulrich REITEMEIER, Reinhold SCHMITT & Thomas SPRANZ-FOGASY (Hgg.) (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr (= *Studien zur deutschen Sprache 52*).
- DEPPERMAN, Arnulf & Thomas SPRANZ-FOGASY (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: ANTOS et al. (Hgg.), 1148-1161.
- DEPPERMAN, Arnulf & Axel SCHMIDT (2001): Hauptsache Spaß – Zur Eigenart der Unterhaltungskultur Jugendlicher. In: *Der Deutschunterricht 6/2001*, 27-37.

- DEPPERMAN, Arnulf & Axel SCHMIDT (2001): „Dissen“: Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: SACHWEH, Svenja & Joachim GESSINGER (Hgg.) (2001): *Sprechalter*. (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST]* 62), 79-98.
- DEPPERMAN, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEPPERMAN, Arnulf (2000): Gesprächsforschung im Schnittpunkt von Linguistik, Soziologie und Psychologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 2, Art. 5 – Juni 2000*. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1074/2335> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- DEUTSCHES WÖRTERBUCH VON JACOB UND WILHELM GRIMM. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Nebst Quellenverzeichnis. Leipzig 1854-1960. Online unter: <http://urts55.uni-trier.de:8080/Projekte/DWB> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: DWB]
- DEUTSCHUNTERRICHT 6 (2010): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlag. Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh.
- DIEGRITZ, Theodor & Heinz S. ROSENBUSCH (1983): Analyse von Schülerkommunikation in schulischer Kleingruppenarbeit mittels der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination. In: EHLICH/REHBEIN (Hgg.), 395-410.
- DIETRICH, Rainer (2004): Erstsprache – Muttersprache. In: AMMON et al. (Hgg.), 305-311.
- DIRIM, Inci (2005): Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft. In: HINNENKAMP/MENG (Hgg.), 19-49.
- DITTMAR, Norbert (2004): Register. In: AMMON et al. (Hgg.), 216-226.
- DITTMAR, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- DITTMER, Gonde (2002): *Rationales Management. Komplexität methodisch meistern*. Heidelberg: Springer.
- DODD, Carley H. (1982): *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque IA: William C. Brown.
- DOMKE, Christine (2006): *Besprechungen als organisationale Entscheidungskommunikation*. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- DOYÉ, Peter (2001): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: EDELHOFF, Christoph (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung – Erfahrungsebene – Praxis*. Hannover: Schroedel, 47-54.
- DRESEMANN, Bettina (2007): Receptive multilingualism in business discourses. In: THIJE, Jan D. ten & Ludger ZEEVAERT (eds.) (2007): *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 179-193.
- DUBISLAV, Walter (1981): *Die Definition*. 4. Auflage, unveränd. Nachdruck d. 3., völlig umgearb. u. erw. Aufl. von 1931. Hamburg: Meiner.
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2009): *Duden. Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Duden Band 4. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag. [Zitiersigle: Duden 4 2009]
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2009): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 25., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band 1. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag. [Zitiersigle: Duden 1 2009]
- DUDENREDAKTION (HRSG.) (2001): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 4., neu bearb. Und erw. Aufl., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. [Zitiersigle: Duden 2001]

- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (1998): *Duden. Grammatik. Bd. 4. 6.*, neu bearb. Aufl., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. [Zitiersigle: Duden 1998]
- DURANTI, Alessandro (1997): *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDMONDSON, Willis J. & Juliane HOUSE (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke.
- EDMONDSON, Willis J. (2001): Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: AGUADO, Karin & Claudia RIEMER (Hgg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 137-154.
- EGBERT, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/reparaturen.pdf> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- EHLICH, Konrad & Angelika REDDER (Hgg.) (2008a): *Mehrsprachigkeit für Europa – sprachen- und bildungspolitische Perspektiven (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 71)*.
- EHLICH, Konrad & Angelika REDDER (2008b): Mehrsprachigkeit und Europa – sprachen- und bildungspolitische Dilemmata. In: EHLICH/REDDER (Hgg.) (2008a): 5-19.
- EHLICH, Konrad (2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin, New York: de Gruyter, 9-28.
- EHLICH, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: EHLICH, Konrad & Dorothee HELLER (Hgg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern [u. a.]: Peter Lang, 17-38.
- EHLICH, Konrad & Jochen REHBEIN (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- EHLICH, Konrad & Jochen REHBEIN (Hgg.) (1983): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr (= *Kommunikation und Institution 2*).
- EHLICH, Konrad & Jochen REHBEIN (1980): Sprache in Institutionen. In: ALTHAUS, Hans Peter; Helmut HENNE & Herbert Ernst WIEGAND (Hgg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Gesamtausg. Tübingen, Niemeyer, 338-345.
- EHLICH, Konrad & Jochen REHBEIN (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, 21-46.
- EHLICH, Konrad (1996): Interkulturelle Kommunikation. In: GOEBEL et al. (Hgg.) (1996), 920-931.
- EHLICH, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 13-42.
- EHLICH, Konrad (1992): „Kommunikationsbrüche“. Vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts“. In: *Zielsprache Deutsch* 23, 63-74.
- EHLICH, Konrad (1986): *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.
- EHLICH, Konrad (1983): Deixis und Anapher. In: RAUH, Gisa (ed.): *Essays on Deixis*. Tübingen: Narr, 79-97.
- EHLICH, Konrad (Hrsg.) (1980a): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp,
- EHLICH, Konrad (1980b): Fremdsprachlich Handeln: Zur Pragmatik des Zweitspracherwerbs ausländischer Arbeiter. In: *Deutsch lernen* 1, 21-37.

- EICHINGER, Ludwig M.; Anne-Kathrin GÄRTIG, Albrecht PLEWNIA, Janin ROESSEL, Astrid ROTHE, Selma RUDERT, Christiane SCHOEL, Dagmar STAHLBERG, Gerhar STICKEL (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache und Universität Mannheim.
- EISENREICH, Günther (1997): Die neuere Fachsprache der Mathematik seit Carl Friedrich Gauß. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 1222-1230.
- ERFURT, Jürgen & Maria AMELINA (Hgg.) (2008): *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. Red. OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 75)*.
- ERFURT, Jürgen (Hrsg.) (2003a): „Multisprech“: *Hybridität, Variation, Identität*. (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 65*).
- ERFURT, Jürgen (2003b) (Hrsg.): „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: ERFURT (Hrsg.) (2003a), 5-33.
- FAERCH, Claus & Gabriele KASPER (1984): Two Ways of Defining Communicative Strategies. In: *Language Learning* 34, 45-63.
- FAERCH, Claus & Gabriele KASPER (1983): Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, Claus & Gabriele KASPER (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London, New York: Longman, 20-61.
- FALKENBURG, Brigitte (1997): Das Verhältnis von formalen Sprachen und verbalen Fachsprachen in den neueren Naturwissenschaften. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 910-921.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. César (2006): Pragmatic and Textual Functions of o sea: Evidence from Mexican Spanish. In: FACE, Timothy Lee & Carol A. KLEE (eds.): *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 191-203.
- FERGUSON, Charles A. (1981): „Foreigner Talk“ as the Name of a Simplified Register. In: *Journal of the Sociology of Language* 28, 9-15.
- FERGUSON, Charles A. (1975): Towards a characterization of English Foreigner Talk. In: *Anthropological linguistics* 17, 1-14.
- FETZER, Anita (1994): *Negative Interaktionen: kommunikative Strategien im britischen Englisch und interkulturelle Inferenzen*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang (= *Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik Bd. 143*).
- FINKENSTAEDT, Thomas (2010): Die Universitätslehrer. In: RÜEGG (Hgg.) (1993-2010), 153-188.
- FISCH, Rudolf (2004): Gruppe/Group. In: AMMON et al. (Hgg.), 423-429.
- FISHMAN, Joshua A. (1975): *Soziologie der Sprache: eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- FIX, Ulla & Stephan HABSCHEID (Hgg.) (2003): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- FRANKE, Wilhelm (1990): *Elementare Dialogstrukturen. Darstellung Analyse, Diskussion*. Tübingen: Niemeyer.
- FREDSTED, Elin; Karoline KÜHL & Astrid WESTERGAARD (2008): Sind zwei Sprachen besser als eine? In: FUNKE/JÄKEL/JANUSCHEK (Hgg.), 51-71.
- FÖLDES, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- FUNKE, Reinold; Olaf JÄKEL & Franz JANUSCHEK (Hgg.) (2008): *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press (= *Flensburg Linguistics: Applied and Interdisciplinary Research [F.L.A.I.R.]. Bd. 1*).
- FUNKE, Reinold (2008): Einleitung. In: FUNKE/JÄKEL/JANUSCHEK (Hgg.), 9-23.

- GABLERVERLAG (Hrsg.) (2004): *Gabler Wirtschaftslexikon. Bd. L-O*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- GAFARANGA, Joseph (2009): Code-switching as a conversational strategy. In: AUER, Peter & Li WIE (eds.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbooks of applied linguistics* 5), 279-313.
- GARLIN, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares*. 2., erw. Aufl., Münster: Waxmann.
- GASS, Susan (1996): Transference and interference. In: GOEBEL et al. (Hgg.), 558-567.
- GINDHART, Marion & Ursula KUNDERT (Hgg.) (2010): *Disputatio 1200-1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Trends in Medieval Philology Bd. 20*).
- GIPPERT, Jost (2010a): Bilingualismus. In: GLÜCK (Hrsg.), 105.
- GIPPERT, Jost (2010b): Multilingualismus. In: GLÜCK (Hrsg.), 445.
- GLAS, Reinhold & Konrad EHLICH (2000): *Deutsche Transkripte 1950 bis 1995. Ein Repertorium* (= *ARBEITEN ZUR MEHRSPRACHIGKEIT* 63, 2000. Institut für Germanistik I / Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit / Research Center for Multilingualism, Universität Hamburg). Online unter: <http://www.ehlich-berlin.de/DTR/DTR.HTM> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- GLOY, Klaus (1998): Zur Realität von Sprachnormen. In: *Der Deutschunterricht. Bd. 50* 1998, 14-23.
- GLOY, Klaus (1975): *Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart, Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag.
- GLOY, Klaus (1974): *Sprachnormen. Probleme ihrer Analyse und Legitimation. Forschungsberichte 13*. Konstanz: Universität Konstanz.
- GLÜCK, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- GLÜCK, Helmut (2008): Deutsch als Wissenschaftssprache. In: EHLICH/REDDER (Hgg.) (2008a), 55-63.
- GNUTZMANN, Claus (Hrsg.) (2008): *English in academia: catalyst or barrier?* Tübingen: Narr.
- GNUTZMANN, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: BAUSCH, Karl-Richard; Herbert CHRIST & Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 335-339.
- GOEBEL, Hans; Peter H. NELDE; Zdenek STARY & Wolfgang WÖLCK (Hgg.) (1996): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] Bd. 12.1*).
- GOGOLIN, Ingrid; Marianne KRÜGER-POTRATZ, Katharina KUHS, Ursula NEUMANN & Fritz WITTEK (Hgg.) (2005): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann (= *Interkulturelle Bildungsforschung* 15).
- GOGOLIN, Ingrid, Sabine GRAAP & Günther LIST (1998) (Hgg.): *Über Mehrsprachigkeit: [Gudula List zum 60. Geburtstag]*. Tübingen: Stauffenberg-Verlag.
- GOGOLIN, Ingrid (1998): Sprachen reinhalten – eine Obsession. In: GOGOLIN/GRAAP/LIST (Hgg.), 71-98.
- GÖTZ, Berthold (1994): Wenn Schüler schwatzen: Form und Funktion von Begleitdiskursen im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". In: *Diskursanalysen in praktischer Absicht* (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST]* 49), 39-62.

- GRIEBHABER, Wilhelm (2005): Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die sprachwissenschaftliche Theorie. In: *Paradigms lost (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [= OBST] 69*), 77-99.
- GRIEBHABER, Wilhelm (1987): *Authentisches und zitierendes Handeln. Band I. Einstellungsgespräche*. Tübingen: Narr.
- GROMMES, Patrick & Maik WALTER (2008): Die Entdeckung des fortgeschrittenen Lerners in der Varietätenlinguistik. In: GOMMES/WALTER (Hgg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 3-25.
- GROSSMANN, Simone (2011): *Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang (= *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache* 83).
- GRUBER, Helmut (2001): Die Struktur von Gesprächssequenzen. In: ANTOS et al. (Hgg.), 1226–1241.
- GUCKELSBERGER, Susanne (2009): Mündliche Referate in der Universität: linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. In: LÉVY-TÖDTER/MEER (Hgg.) (2009a), 71-88.
- GUMPERZ, John Joseph (1992): Contextualization Revisited. In: AUER/LUZIO (eds.), 39-53.
- GUMPERZ, John Joseph (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John Joseph (1976): The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. In: COOK GUMPERZ, Jenny & John J. GUMPERZ (eds.): *Papers on Language and Context, Working Paper no. 46*. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California.
- GUMPERZ, John Joseph (1975): *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien*. Düsseldorf: Schwann.
- GÜNTNER, Susanne (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: KOTTHOFF, Helga (Hrsg.) (1996): *Scherzkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81-108.
- GÜNTNER, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse "kommunikativer Gattungen" als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation, Bd. 23, 1995, 3*. 193-218.
- GÜNTNER, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- GÜNTNER, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: GÜNTNER, Susanne & Helga KOTTHOFF (Hgg.): *Die Geschlechter im Gespräch: Kommunikation in Institutionen*. Stuttgart: Metzler, 91-126.
- HAGGARD, Stephan, Wonhyuk LIM & Euysung KIM (EDS.) (2003): *Economic Crisis and Corporate Restructuring in Korea*. Cambridge University Press.
- HALL, Edward T. (1973<sup>1959</sup>): *the silent language*. Garden City/N.Y.: Anchor Press/Doubleday.
- HARDEN, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- HAEUIS, Eduard (1999): Kann die Schule ein Ort des Sprachlernens bleiben? In: *Wir haben fertig! Sprache an der Jahrtausendwende (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 60*), 77-93.
- HAUSENDORF, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: ANTOS et al. (Hgg.), 971-979.

- HEINEMANN, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: ANTOS et al. (Hgg.), 702-709.
- HEINRICH, Lutz; Armin HEINZL & Friedrich ROITHMAYR (2004): *Wirtschaftsinformatik-Lexikon*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg.
- HEINRICH, Lutz & Friedrich ROITHMAYR (2002): *Wirtschaftsinformatik-Wörterbuch: Deutsch-Englisch; Englisch-Deutsch*. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- HEINRICH, Lutz & Friedrich ROITHMAYR (1998): *Wirtschaftsinformatik-Lexikon*. 6., vollst. überarb. und erw. Aufl. München [u. a.]: Oldenbourg.
- HELBIG, Gerhard; Lutz GÖTZE, Gert HENRICI & Hans-Jürgen KRUMM (2001) (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 19.1).
- HELBIG, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- HENRICI, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HENNE, Helmut & Helmut REHBOCK (2001). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4., durchges. u. bibliograph. erg. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.
- HENRICI, Gert (1990): L2 Classroom Research: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1 (1990), 21-61.
- HINNENKAMP, Volker & Katharina MENG (Hgg.) (2005): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr (= *Studien zur Deutschen Sprache* 32).
- HINNENKAMP, Volker (2005): „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: HINNENKAMP/MENG (Hgg.), 51-103.
- HINNENKAMP, Volker (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher.
- HINNENKAMP, Volker (1994a): *Interkulturelle Kommunikation* (= *Studienbibliographien Sprachwissenschaft Band 11, Sonderband*). Heidelberg: Groos.
- HINNENKAMP, Volker (1994b): Interkulturelle Kommunikation – strange attractions. In: *Zs. für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93 (1994), 47-74.
- HINNENKAMP, Volker (1990): Wieviel und was ist "kulturell" in der interkulturellen Kommunikation? – Fragen und Überblick. In: SPILLNER, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 46-52.
- HINNENKAMP, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- HINNENKAMP, Volker (1985): Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde. In: REHBEIN (Hrsg.) (1985a), 276-298.
- HINNENKAMP, Volker (1982): *Foreigner Talk und Tarzanisch: Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen*. Hamburg: Buske.
- HOFSTÄTTER, Peter R. (1982): *Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie*. Durchgesehene und erweiterte Auflage (Mai 1971). Hamburg: Rowohlt.

- HOFFMANN, Lothar; Hartwig KALVERKÄMPER, Herbert Ernst WIEGAND in Verbindung mit Christian GALINSKI & Werner HÜLLEN (Hgg.) (1997): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. New York, Berlin: de Gruyter (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 14.1*).
- HOFFMANN, Ludger & Yüksel EKINCI-KOCKS (Hgg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen: Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HOFFMANN, Ludger (2011): Didaktik der Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich. In: HOFFMANN, Ludger & Yüksel EKINCI-KOCKS (Hgg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen: Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 10-28.
- HOFFMANN, Ludger (1984): Berichten und erzählen. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 55-65.
- HOFFMANN, Michael (2007): *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*. Universitätsverlag Potsdam. Online unter: [http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1345/pdf/Funktionale\\_Varietaeten\\_des\\_Deutschen.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1345/pdf/Funktionale_Varietaeten_des_Deutschen.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- HOLLY, Werner (1993): Fernsehen in der Gruppe – gruppenbezogene Sprachhandlungsmuster von Fernsehrezipienten. In: HOLLY, Werner & Ulrich PÜSCHEL (Hgg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 137-150.
- HOLLY, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen: Niemeyer.
- HOUSE, Juliane & Jochen REHBEIN (2004): What is ‚multilingual communication‘? In: HOUSE, Juliane & Jochen REHBEIN (eds.): *Multilingual Communication*. Amsterdam: Benjamins (= *Hamburg Studies on Multilingualism 3*), 1-17.
- HOUWER, Annick de (2009): *Bilingual first language acquisition*. Bristol [u. a.]: Multilingual Matters.
- HU, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: SUHRKAMP, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 215-217.
- HUFEISEN, Britta & Nicole MARX (Hgg.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- HUFEISEN, Britta (2008): Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE (Hgg.), 385-394.
- HUG, Michael & Gesa SIEBERT-OTT (Hgg.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= *Diskussionsforum Deutsch Bd. 26*).
- HUG, Michael (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: HUG/SIEBERT-OTT (Hgg.), 10-31.
- HÜLLEN, Werner (1998): ghoti – das Leittier der internationalen Kommunikation, oder: das Englische als National- und als Weltsprache. In: GOGOLIN/GRAAP/LIST (Hgg.), 275-292.
- HUMMELL, Hans J. (2004): Institution. In: AMMON et al. (Hgg.), 467-478.
- JÄGER, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 4. unv. Aufl. Münster: UNRAST (= *Edition DISS, Band 3*).
- JAKOVIDOU, Athanasia (1993): *Funktion und Variation im ‚Foreigner-Talk‘. Eine empirische Studie zur Sprechweise von Deutschen gegenüber Ausländern*. Tübingen: Narr.

- JANDOK, Peter (2010): *Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen*. München: Iudicium.
- JANDOK, Peter (2009): Interkulturelle Kommunikation an einer deutsch-chinesischen Hochschulkooperation – Funktionsaushandlung eines Begriffs. In: LÉVY-TÖDTER/MEER (HGG.) (2009A), 199-156.
- JANUSCHEK, Franz, Wolf PAPROTTÉ & Wolfgang ROHDE (1981): Editorial. Entwicklung von Sprachbewusstheit. In: *Entwicklung von Sprachbewusstheit (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 20)*, 37-69.
- JANUSCHEK, Franz & Wilfried STÖLTING (1982) (Hgg.): *Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 22)*.
- JANUSCHEK, Franz (2008): Das Spiel und seine Rolle für die linguistische Entwicklung des Erwachsenen. Gibt es eine Sprachentwicklung des Erwachsenen vom Jugendalter an? In: FUNKE/JÄKEL/JANUSCHEK (Hgg.), 199-222.
- JANUSCHEK, Franz (2007a): Anspielungen und Beispiele. In: ANDRESEN/JANUSCHEK (Hgg.) (2007a), 258-274.
- JANUSCHEK, Franz (2007b): Warum sprachwissenschaftliche Analyse unverzichtbar ist. Diskursbegriff und Zielsetzungen des Oldenburger Ansatzes der KDA. In: *DISS-Journal. Zeitung des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS) 16 (2007)*. Online unter: <http://www.diss-duisburg.de/2007/12/der-oldenburger-ansatz-der-kda/> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- JANUSCHEK, Franz (1986): *Arbeit an Sprache: Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- JEUK, Stefan (2008): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: COLOMBA-SCHEFFOLD, Simona; Peter FENN, Stefan JEUK & Joachim SCHÄFER (Hgg.): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach, 29-42.
- JEUK, Stefan (2007): Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. In: HUG/SIEBERT-OTT (Hgg.), 64-78.
- KALLMEYER, Werner & Inken KEIM (2003): Eigenschaften von sozialen Stilen der Kommunikation: Am Beispiel einer türkischen Migrantinnengruppe. In: ERFURT (Hrsg.) (2003a), 37-56.
- KALVERKÄMPER, Hartwig (1997): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 48-59.
- KAMEYAMA, Shinichi & Jochen REHBEIN (2004): Pragmatik/Pragmatics. In: AMMON et al. (Hgg.), 556-588.
- KEIM, Inken & Johannes SCHWITALLA (1989): Soziale Stile des Miteinander-Sprechens. Beobachtungen zu Formen der Konfliktbearbeitung in zwei Frauengruppen. In: HINNENKAMP, Volker & Margret SELTING (Hgg.): *Stil und Stilisierung*. Tübingen: Niemeyer, 83-124.
- KEIM, Inken (2007): *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- KEIM, Inken (2001): Klatsch und Tratsch als lustvolles Gruppenerlebnis. Eine ethnographisch-soziolinguistische Studie. In: IVÁNYI, Zsuzsanna & András KERTÉSZ (Hgg.): *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, 131-154.
- KEPPLER, Angela (1995): *Tischgespräche: über Formen kommunikativer Verge-meinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1132*).
- KLANN-DELIUS, Gisela (2001): Bedingungen und Möglichkeiten verbaler Kommunikation. In: ANTOS et al. (Hgg.), 1115-1121.

- KLEIN, Horst G. (2002): EuroCom – Europäische Intercomprehension. In: RUTKE, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 29-44.
- KLEIN, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: GRIMM, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Ser. 3, Bd. 3: Sprachentwicklung*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, 537–570.
- KLEIN, Wolfgang & Clive PERDUE (1997): The basic variety, or couldn't natural languages be much simpler? In: *Second Language Research* 13, 301-347.
- KLEIN, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. 3. Auflage, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage. Königstein/Ts.: Athenäum.
- KNAPP, Karlfried; Gerd ANTOS, Michael BECKER-MROTZEK, Arnulf DEPPERMAN, Susanne GÖPFERICH, Joachim GRABOWSKI, Michael KLEMM & Claudia VILLIGER (Hgg.) (2007): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: A Francke.
- KNAPP, Annelie & Adelheid SCHUMANN (Hgg.) (2008): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- KNAPP, Karlfried & Annelie KNAPP-POTTHOFF (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1987): Strategien interkultureller Kommunikation. In: ALBRECHT, Jörn; Horst W. DRESCHER, Heinz GÖHRING & Nikolai SALNIKOW (Hgg.): *Translation und interkulturelle Kommunikation: 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Univ. Mainz in Gernersheim*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang (= *FAS: Reihe A, Abhandlungen und Sammelbände* 8), 423-437.
- KOCH, Peter & Wulf OESTERREICHER (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/85, 15-43.
- KOERFER, Armin & Jürgen ZECK (1983): Themen- und personenorientierte Interaktion in der Hochschule. Am Beispiel der Einleitungsphase einer Seminardiskussion. In: EHLICH, Konrad & Jochen REHBEIN (Hgg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule: linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr, 441-471.
- KOERFER, Armin (1979): Zur konversationellen Funktion von ‚ja aber‘. In: WEYDT, Harald (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 14-29.
- KÖNIG, Oliver & Karl SCHATTENHOFER (2007): *Einführung in die Gruppendynamik*. 2., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- KOOLE, Tom & Jan D. ten THIJE (1994a): *The construction of intercultural discourse. Team discussions of educational advisers*. Amsterdam [u. a.]: Rodopi (= *Utrecht Studies in Language and Communication* 2).
- KOOLE, Tom & Jan D. ten THIJE (1994b): Der interkulturelle Diskurs von Teambesprechungen. Zu einer Pragmatik der Mehrsprachigkeit. In: BRÜNNER, Gisela & Gabriele GRAEFEN (Hgg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher, 412-434.
- KOTTHOFF, Helga (2007): Gemeinsame Herstellung humoristischer Fiktionen im Gespräch – Eine namenlose Sprechaktivität in der spielerischen Modalität. In: ANDRESEN/JANUSCHEK (Hgg.), 187-213.
- KOTTHOFF, Helga (2003): Lachkulturen heute: Humor in Gesprächen. In: ROTERS, Gunnar & Walter KLINGLER (Hgg.): *Humor in den Medien*. Baden-Baden: Nomos (= *swr-Reihe Forum Medienrezeption*), 45-73.

- KOTTHOFF, Helga (2002): Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: JAKOBS, Eva-Maria & Annely ROTHKEGEL (Hgg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 321-351.
- KOTTHOFF, Helga (1996) (Hrsg.): *Scherzkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: KMK 2005]
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: KMK 2003]
- KUYUMCU, Reyha (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: HUG/SIEBERT-OTT (Hgg.), 79-94.
- LANGENMAYR, Margret (1993): *Lese-Erfahrungen im Gruppengespräch. Ein Beitrag zur psychoanalytischen Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= *Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1393*).
- LATTEY, Elsa & Rosemarie TRACY (2005): „Well, I tell you, das war’n Zeiten!“ ein deutsch-amerikanisches Sprachporträt. In: HINNENKAMP/MENG (Hgg.), 345-380.
- LEITZKE-UNGERER, Eva (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik 43*, 205, 32-59.
- LÉVY-TÖDTER, Magdalène & Dorothee MEER (Hgg.) (2009a): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.
- LÉVY-TÖDTER, Magdalène & Dorothee MEER (2009b): Einleitung. In: LÉVY-TÖDTER/MEER (Hgg.) (2009a), 7-13.
- LÉVY-TÖDTER, Magdalène (2009): Akkomodationsstrategien von Hochschullehrenden in Kontaktgesprächen auf Englisch als Lingua Franca. In: LÉVY-TÖDTER/MEER (Hgg.) (2009a), 179-197.
- LÜDI, Georges (2004): Code-Switching/Sprachwechsel. In: AMMON et al. (Hgg.), 341-350.
- LÜDI, Georges (1996a): Mehrsprachigkeit. In: GOEBEL et al. (Hgg.), 233-245.
- LÜDI, Georges (1996b): Migration und Mehrsprachigkeit. In: GOEBEL et al. (Hgg.), 320-327.
- LÜTTENBERG, Dina (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: *Wirkendes Wort 2/2010*, 299-315.
- MAAS, Utz (1989): *Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MAAS, Utz (1988): Die Sprache der Sprachwissenschaftler. In: MARTEN, Rainer; Utz Maas & Willem van REIJEN (Hgg.): *Geteilte Sprache. Festschrift Rainer Marten*. Amsterdam: B.R. Grüner, 175-190.
- MAAS, Utz (1985): Konnotation. In: JANUSCHEK, Franz (Hrsg.): *Politische Sprachwissenschaft: zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 71-95.
- MACKEY, William F. (2005): Bilingualism and Multilingualism. In: AMMON et al. (Hgg.), 1483-1495.

- MATTEL-PEGAM, Gesine (1985): Ein italienischer Strafgefangener konsultiert einen deutschen Rechtsanwalt. In: REHBEIN (Hrsg.) (1985a), 299-323.
- MATRAS, Yaron (2000): Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers. In: *International Journal of Bilingualism*, Vol. 4, No. 4, 505-528.
- MEER, Dorothee (2009): „eh- meine erste frage IST, eh- (1)“ – Plenumsgespräche in hochschulischen Lehrveranstaltungen. In: LÉVY-TÖDTER/ MEER (Hgg.) (2009a), 45-70.
- MEER, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- MEHLHORN, Grit (2007): Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 187-205.
- MEIBNER, Franz-Joseph & Ilse PICAPER (Hgg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr.
- MEIBNER, Franz-Joseph & Marcus REINFRIED (Hgg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- MEIBNER, Franz-Joseph (2001): Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 1/2001, 30-35.
- MERTENS, Peter; Freimut BODENDORF, Wolfgang KÖNIG, Arnold PICOT, Matthias SCHUMANN, Thomas HESS (2010): *Grundzüge der Wirtschaftsinformatik*. Zehnte, vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- MERZ, Ludwig (2002): *Langenscheidt Routledge Fachwörterbuch Wirtschaft, Handel und Finanzen. Englisch*. 2., stark bearb. und erw. Aufl. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- MEYER, Bernd (2004): *Dolmetschen im medizinischen Aufklärungsgespräch. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Wissensvermittlung im mehrsprachigen Krankenhaus*. Münster: Waxmann.
- MOTZ, Markus (Hrsg.) (2005): *Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- MÜLLER, Natascha, Tanja KUPISCH, Katrin SCHMITZ & Katja CANTONE (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr.
- MÜLLER, Simone (2005): *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam [u. a.] : Benjamins.
- MUNSBERG, Klaus (1994): *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Tübingen: Narr.
- MUNSBERG, Klaus (1989): Das Kolloquium: Prüfungs- und Fachgespräch in der Chemie. In: WALE, Gerhard & Hans SCHMIGGALLA (Hgg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 112-134.
- MUYSKEN, Pieter (2000): *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUMANN, Ursula (2003): *Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule*. Online unter:  
<http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=42>  
 (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- NEUNER, Gerhard (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. Ismaning: Hueber. Online unter:

- <http://www.hueber.es/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf>  
(zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- NIEDERHAUSER, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR (NMWK) (Hrsg.) (2010): *Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 26. Februar 2007 (Nds. GVBl. S. 69), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Juni 2010 (Nds. GVBl. S. 242)*. [NHG] Online unter: <http://www.mwk.niedersachsen.de/download/51109> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: NMWK 2010]
- NIEWELER, Andreas (2001): Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Bd. 35 1/2001*, 4-12.
- NOLDA, Sigrid (1990): *Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatprüfungen im Bereich Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Pädag. Arbeitsstelle d. Dt. Volkshochsch.-Verb.
- OKSAAR, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OKSAAR, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: NELDE, Peter H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43-52.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2010): Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: FREDERKING, Volker; Hans-Werner HUNEKE, Axel KROMMER, Christel MEIER (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Herausgegeben von Hans-Werner Huneke*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 409-426.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen 2*, 143-163.
- OSSNER, Jakob (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: *Sprachbewusstheit und Schulgrammatik (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 40)*, 25-38.
- OTT, Margarete (1998): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität – eine vertane Chance in der Sekundarstufe? In: *Der Deutschunterricht, Bd. 50 (1998), 3*, 79-81.
- PAUL, Hermann (2002): *Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes*. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Niemeyer.
- PAUL, Ingwer (2001): Interaktionsforschung/Sozialpsychologie und ihre Bedeutung für die Gesprächsanalyse. In: ANTOS et al. (Hgg.), 903-908.
- PERDUE, Clive (ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume I: Field Methods, Volume II: The results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POEL, Kris van de (1996): Age group II: Adults and the elderly. In: GOEBEL et al. (Hgg.), 370-379.
- POLENZ, Peter von (1994): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band II: 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- POMPINO-MARSCHALL, Bernd (2010): Transliteration. In: GLÜCK (Hrsg.), 722.
- PÖRKSEN, Uwe (Hrsg.) (2005): *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Göttingen: Wallenstein.
- PRAHL, Hans-Werner (1995): Prüfungen. In: HUBER, Ludwig (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart, Dresden: Klett-Verl. für Wissen und Bil-

- dung (= *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Herausgegeben von Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schründer. Bd. 10*), 438-450.
- PRAXIS DEUTSCH Nr. 157 (1999): *Sprachen in der Klasse*. Friedrich Verlag.
- PRAXIS DEUTSCH Nr. 202 (2007): *Sprachliche Heterogenität*. Friedrich Verlag.
- QUASTHOFF, Uta M. (1980): Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: EHLICH (Hrsg.) (1980a), 109-141.
- RECHTIEN, Wolfgang (2006): Angewandte Gruppendynamik. Applied Group Dynamics. In: BOERHOFF, Hans-Werner & Dieter FREY (Hgg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe (= *Handbuch der Psychologie hrsg. von J. Bengel et al., Bd. 3.* ), 655-662.
- REDDER, Angelika (2009): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation. In: LÉVY-TÖDTER/MEER (Hgg.) (2009a), 17-44.
- REDDER, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: REDDER, Angelika (Hrsg.): „Effektiv studieren“. *Texte und Diskurse in der Universität (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] Beiheft 12)*, 5-28.
- REDDER, Angelika (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion II: Interaktion und Kognition. In: HELBIG et al. (2001) (Hgg.), 742-751.
- REDDER, Angelika & Jochen REHBEIN (Hgg.) (1987a): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST], 38)*.
- REDDER, Angelika & Jochen REHBEIN (1987b): Zum Begriff der Kultur. In: REDDER/REHBEIN (Hgg.) (1987a), 7-21.
- REDDER, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer (= *Germanistische Linguistik 54*).
- REHBEIN, Jochen; THIJE, Jan D. ten & Anna VERSCHIK (2010): Lingua Receptiva (LaRa) – The quintessence of Receptive Multilingualism. In: THIJE, Jan D. ten, Jochen REHBEIN & Anna VERSCHIK (eds.): *Lingua Receptiva. Special issue of the International Journal for Bilingualism. Forth coming. Preprint 2010*. Online unter: <http://www.jantenthije.eu/articles/> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- REHBEIN, Jochen (2008): Zur Theorie des kulturellen Apparats. In: GYUNG-JAE JUN et al. (Hgg.): *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul. Bd. 1*. Seoul, Korea: Euro Trading & Publishing, 94-109.
- REHBEIN, Jochen (2007): Sprachpragmatische Ansätze. In: STRAUB, Jürgen; Arne WEIDEMANN & Doris WEIDEMANN (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, 131-144.
- REHBEIN, Jochen (2006): The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture, and society. In: BÜHRIG, Kristin & Jan D. ten THIJE (eds.): *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 42-96.
- REHBEIN, Jochen; Thomas SCHMIDT, Bernd MEYER, Franziska WATZKE & Annette HERKENRATH (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B*. Online unter: [http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/azm\\_56.pdf](http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/azm_56.pdf) (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- REHBEIN, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: ANTOS et al. (Hgg.), 927-945.

- REHBEIN, Jochen (1994): Widerstreit. Semiprofessionelle Rede in der interkulturellen Arzt-Patienten-Kommunikation. In: *Zs. für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 123-151.
- REHBEIN, Jochen (1986): Sprachnoterzählungen. In: HESS-LÜTTICH, Ernest W. B. (Hrsg.): *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern*. Tübingen: Narr, 63-86.
- REHBEIN, Jochen (Hrsg.) (1985a): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- REHBEIN, Jochen (1985b): Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: REHBEIN (Hrsg.) (1985a), 7-39.
- REHBEIN, Jochen (1985c): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: REHBEIN (Hrsg.) (1985a), 349-419.
- REHBEIN, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- REHBOCK, Helmut & Roswitha REHBOCK (1983): Regelfindung und Konfliktaustragung in Spielinteraktionen von Grundschulkindern. In: BOUEKE, Dietrich & Wolfgang KLEIN (Hgg.): *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Narr, 97-138.
- REHBOCK, Helmut (1981): nebenkommunikationen im unterricht: funktionen, wirkungen, wertungen. In: BAURMANN, Jürgen; Dieter CHERUBIM & Helmut REHBOCK (Hgg.): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann, 35-88.
- REICH, Hans H. & Hans-Joachim ROTH in Zusammenarbeit mit Inci DIRIM, Jens Norman JØRGENSEN, Gudula LIST, Günther LIST, Ursula NEUMANN, Gesa SIEBERT-OTT, Ulrich STEINMÜLLER, Frans TEUNISSEN, Ton VALLEN und Vera WURNIG (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.  
Online unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- REINDERS, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München, Wien: Oldenbourg.
- RHEE, In-Ah (1999): *Die Entstehung der koreanischen Chaebol. Eine soziologische Analyse des ökonomischen Handelns in einem konfuzianisch geprägten Land*. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels, angenommen von: Georg-August Universität Göttingen. Online unter: <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0006-AF09-C> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- RIEHL, Claudia Maria (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
- ROCHE, Jörg (1989): *Xenolekte. Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern*. Berlin, New York: de Gruyter.
- ROCHE, Jörg (1998): Variation in Xenolects (Foreigner Talk). In: *sociolinguistica Bd. 12*, 117-139.
- ROELCKE, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. 2., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- ROST-ROTH, Martina (2008): Sprachlehr- und -lernforschung. In: AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE (Hgg.), 49-63.
- ROST, Martina (1989): *Sprechstrategien in „freien Konversationen“*. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Narr (= *Kommunikation und Institution* 17).

- ROTHWEILER, Monika (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb.“ In: STEINBACH, Markus; Ruth ALBERT, Heiko GIMTH, Annette HOHENBERGER, Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER, Jörg MEIBAUER, Monika ROTHWEILER & Monika SCHWARZ-FRIESEL (Hgg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, 103-135.
- RÜEGG, Walter (2004): Das französische und das deutsche Universitätsmodell. In: RÜEGG (Hgg.) (1993-2010), 18-19.
- RÜEGG, Walter (Hgg.) (1993-2010): *Geschichte der Universität in Europa*. 4 Bde. München: C. H. Beck.
- SAGER, Sven F. (2001): Gesprächssorte – Gesprächstyp – Gesprächsmuster – Gesprächsakt. In: ANTOS et al. (Hgg.), 1464-1471.
- SANKOFF, Gillian, Pierrette THIBAUT, Naomi NAGY, Hélène BLONDEAU & Marie-Odile FONOLLOSA (1997): Variation in the use of discourse markers in a language contact situation. In: *Language Variation and Change*, 9 (1997), 191-217.
- SCHADER, Basil (2000): *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli.
- SCHEGLOFF, Emanuel, Gail JEFFERSON & Harvey SACKS (1977): The Preference for Self-Correction and the Organisation of Repair in Conversation. In: *Language* 53, 361-382.
- SCHEGLOFF, Emanuel (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70, 1075-1095.
- SCHLOBINSKI, Peter, Gaby KOHL & Irmgard LUDEWIGT (1993): *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher.
- SCHMÖE, Friederike (2010): Entlehnung. In: GLÜCK (Hrsg.), 178.
- SCHMIDT, Claudia (1988): "Typisch weiblich – typisch männlich". *Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen*. Tübingen: Niemeyer (= *Germanistische Linguistik* 87).
- SCHMITT, Reinhold (2010): Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset: Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierung. In: DEPPERMANN et al. (Hgg.): 209-362.
- SCHMITZ, Ulrich (2007): Mit ‚spielen‘ spielen. In: ANDRESEN/JANUSCHEK (Hgg.), 293-313.
- SCHNEIDER, Britta & Sabine YLÖNEN (2008): Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache, Bd. 45 (2008), H. 3*, 139-150.
- SCHNEIDER, Hans-Dieter (1985): *Kleingruppenforschung*. 2. überarb. Auflage mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen. Stuttgart: B.G. Teubner.
- SCHRAMM, Karen (2008): Sprachlernstrategien. In: AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE (Hgg.), 95-106.
- SCHRÖDER, Hartmut (1998): Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache, Heft 4/1998*, 195-198.
- SCHRÖDER, Hartmut (1997a): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: KNAPP-POTTHOFF, Annelie & Martina LIEDKE (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium (= *Reihe interkulturelle Kommunikation* 3), 93-106.
- SCHRÖDER, Hartmut (1997b): Heutige Fachsprachen im interkulturellen Austausch III: die Stellung der englischen Wissenschaftssprachen in der Welt. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 828-840.

- SCHULZ, Hans, Otto BASLER & Gerhard STRAUSS (Hgg.) (1997): *Deutsches Fremdwörterbuch*. Begonnen von Hans Schulz, Fortgef. von Otto Basler. 2. Aufl., völlig Neubearb. im Institut für Deutsche Sprache. Bearb. von Gerhard Strauß (Leitung). Berlin, New York: de Gruyter.
- SCHUMANN, Adelheid (2008): Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität. In: KNAPP, Annelie & Adelheid SCHUMANN (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 29-50.
- SCHWARZER, Bettina & Helmut KRUMHOLTZ (2010): *Wirtschaftsinformatik. Grundlagen betrieblicher Informationssysteme*. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- SCHWENTER, Scott A. (1996): Some reflections on o sea: A discourse marker in Spanish. In: *Journal of Pragmatics* 25 (1996), 855-874.
- SCHWITALLA, Johannes (2001): Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zur Gesprächsanalyse. In: ANTOS et al. (Hgg.), 896-903.
- SEARLE, John (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972), 209-231.
- SELTING, Margret (1987): *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- SIEPMANN, Dirk (2005): *Discourse markers across languages: a contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*. London [u. a.]: Routledge.
- SKUDLIK, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- SOLTAU, Anja (2008): *Englisch als Lingua franca in der wissenschaftlichen Lehre: Charakteristika und Herausforderungen englischsprachiger Masterstudiengänge in Deutschland*. Online unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3602/> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013)
- SPIEB, Erika (2001): Gruppenarbeit. In: WENNINGER, Gerd (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Bd. 2: F bis L*. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag, 169f.
- STAHLKNECHT, Peter & Ulrich HASENKAMP (2005): *Einführung in die Wirtschaftsinformatik*. Elfte, vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- STANAITYTĖ, Greta (2005): *Alltagsdefinitionen und ihre Funktionen*. Mannheim. Online unter: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1518/> (Zuletzt zugegriffen am 11. Juli 2013)
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (DESTATIS) (2011): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. Wiesbaden. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html?nn=71252> (zuletzt eingesehen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: DESTATIS 2011]
- STENSTRÖM, Anna-Brita (2006): The spanish discourse markers o sea and pues and their english correspondences. In: AIJMER, Karin & Anne-Marie SIMON-VANDENBERGEN (eds.): *Pragmatic Markers in Contrast*. Amsterdam [u. a.]: Elsevier, 155-172.

- STOWASSER, Joseph Maria; Michael PETSCHING & Franz SKUTSCH (1994): *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Auf der Grundlage der Bearbeitung von 1979*. München: Oldenbourg. [Zitiersigle: Stowasser 1994].
- STOYE, Sabine (2000): *Eurocomprehension: der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.
- STRAUB, Gerhard (1982): Aspekte des Sprachauschnitts 'Politik' im einsprachigen Wörterbuch. Politisch-ideologische Ismen – lexikographisch betrachtet. In: MENTRUP, Wolfgang (Hrsg.): *Konzepte zur Lexikographie: Studien zur Bedeutungserklärung in einsprachigen Wörterbüchern*. Tübingen: Niemeyer (= *Reihe germanistische Linguistik* 38), 34-64.
- SUCHAROWSKI, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: ANTOS et al. (Hgg.), 1566-1576.
- TANNEN, Deborah (1985): Cross-Cultural Communication. In: DIJK, Teun Adrianus van (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4: *Discourse Analysis in Society*. London [u. a.]: Academic Press, 203-215.
- TARONE, Elaine E. (1980): Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. In: *Language Learning* 30, 417-31.
- TARONE, Elaine E. (1977): Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: BROWN, H. Douglas; Carlos Alfredo YORIO & Ruth H. CRYMES (eds.): *On TESOL '77*. Washington, D.C., 194-203.
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG (Hrsg.) (2012a): *Bewerben Sie sich für ein Austauschstudium an der TU Braunschweig*. (Internetseite des International Office der TU Braunschweig). Online unter: <http://www.tu-braunschweig.de/international-students/application/exchange> (zuletzt zugegriffen am 20. März 2012) [Zitiersigle: TU Braunschweig 2012a]
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG (Hrsg.) (2012b): *Promotion / PhD an der TU Braunschweig*. (Internetseite des International Office der TU Braunschweig). Online unter: <https://www.tu-braunschweig.de/international/incomings/phd> (zuletzt zugegriffen am 20. März 2012) [Zitiersigle: TU Braunschweig 2012b]
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG (Hrsg.) (2007): *Allgemeine Zulassungsordnung für grundständige Studiengänge der Technischen Universität Braunschweig*. Online unter: <http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/eitp/zuordallg.pdf> (zuletzt zugegriffen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: TU Braunschweig 2007]
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG (Hrsg.) (2006): *Ordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerberinnen und -bewerber (DSH) der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig*. Online unter: [http://www.sz.tu-bs.de/fileadmin/userfiles/20\\_daf/dsh/DSH-Pruefungsordnung\\_12-01-2006.pdf](http://www.sz.tu-bs.de/fileadmin/userfiles/20_daf/dsh/DSH-Pruefungsordnung_12-01-2006.pdf) (zuletzt zugegriffen am 20. März 2012) [Zitiersigle: TU Braunschweig 2006]
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG (Hrsg.) (2010): *Allgemeiner Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Technischen Universität Braunschweig vom 21.10.2005 i. d. F. vom 29.01.2010*. Online unter: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/fk1/allgemeine-po-2010-01-29.pdf> (zuletzt zugegriffen am 11. Juli 2013) [Zitiersigle: TU Braunschweig 2010]
- TECHTMEIER, Bärbel (1997a): Diskussion(en) unter Wissenschaftlern. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 509-517.
- TECHTMEIER, Bärbel (1997b): Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen V: der Kongressvortrag. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 504-509.

- THIJE, Jan D. ten & Ludger ZEEVAERT (eds.) (2007): *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- THIJE, Jan D. ten (2003): Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: zur Analyse diskursiver Interkulturen. In: CILLIA, Rudolf de et al. (2003) (Hgg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 101-123.
- THURMAIR, Maria (1995): Doppelterminologie im Text oder: hydrophob ist wasser-scheu. In: KRETZENBACHER, Heinz L. & Harald WEINRICH (Hgg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache. Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10*. Berlin, New York: de Gruyter, 247-280.
- THURMAIR, Maria (1991): Zum Gebrauch der Modalpartikel „denn“ in Fragesätzen. Eine korpusbasierte Untersuchung. In: KLEIN, Eberhard; Françoise POURADIER DUTEIL & Karl-Heinz WAGNER (Hgg.): *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb, Bd. 1*, Tübingen: Niemeyer, 377-387.
- TIITULA, Liisa; Marja-Leena PIITULAINEN & Ewald REUTER (2007) (Hgg.): *Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion*. Tübingen: Narr.
- TRABANT, Jürgen (2005): Welche Sprache für Europa? In: BERNER, Elisabeth; Manuela BÖHM & Anja VOESTE (Hgg.): *Ein gross vnnd narhafft haffen. Festschrift für Joachim Gessinger*. Universität Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 91-104.
- UTIKAL, Hannes (2001): *Organisation industrieller Geschäftsbeziehungen: Strategie, Struktur, Effizienz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- VENOHR, Elisabeth (2007): Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: CHLOSTA, Christoph; Gabriela LEDER & Barbara KRISCHER (Hgg.) (2007): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 305-322.
- VIERECK, Wolfgang (1997): Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen I: Englisch-Deutsch im 20. Jahrhundert. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 764-771.
- WAHRIG, Gerhard (1997): *Deutsches Wörterbuch*. Neu herausgegeben v. Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon.
- WANDRUSZKA, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München [u. a.]: Piper.
- WANG, Yingpin (2007): *Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektive*. München: Iudicium.
- WEINREICH, Uriel (1976<sup>1953</sup>): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- WEINRICH, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: *Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Jahrbuch 1988*, 119-158.
- WESTHOFF, Gerard J. (2001): Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: HELBIG et al. (Hgg.), 684-692.
- WEYDT, Harald (Hrsg.) (1979): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- WIATER, Werner (Hrsg.) (2006a): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Verlag Ernst Vögel.
- WIATER, Werner (2006b): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: WIATER (Hrsg.) (2006a), 57-72.
- WICHTER, Sigurd (1997): Technische Fachsprachen im Bereich der Informatik. In: HOFFMANN et al. (Hgg.), 1173-1182.

- WIEGAND, Jürgen (2004): *Handbuch Planungserfolg. Methoden, Zusammenhalt und Management als integraler Prozess*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- WIESMANN, Bettina (1999a): *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: Iudicum.
- WIESMANN, Bettina (1999b): Universitäre Unterrichtsdiskurse – Strukturen und Anforderungen an Studierende. In: BÜHRIG, Kristin & Wilhelm GRIEBHABER (Hgg.): *Sprache in der Hochschullehre. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] 59)*, 13-42.
- WILHELM, Petra (1995): *Fachwörterbuch Kommunikationsdesign: Deutsch-Englisch*. Berlin [u. a.]: Springer.
- WILTON, Antje (2009): *Lachen ohne Grenzen*. München: Iudicium.
- WODAK-LEODOLTER, Ruth (1980): Problemdarstellungen in gruppentherapeutischen Situationen. In: EHLICH (Hrsg.) (1980a), 179-208.
- WODE, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- ZABEL, Herrmann (2005) (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache. Thesen und Kommentare*. Paderborn: IFB.