

SILKE TORK
(EUROPEAN UNIVERSITY INSTITUTE, FLORENCE)
ORCID 0009-0007-4512-6466

MEHRSPRACHIGE KOMPETENZEN IM HOCHSCHULISCHEN KONTEXT AUS TRANSLINGUALER PERSPEKTIVE

MULTILINGUAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: A TRANSLINGUAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

Der Artikel präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Mehrsprachigkeit im hochschulischen Kontext. Basierend auf einem Korpus aus zwei Datensätzen, erhoben an einer nationalen und einer internationalen Hochschule, werden aufgabenorientierte Gruppengespräche mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse untersucht. Jenseits von Anzahl und Kompetenzniveau der Sprachenkenntnisse zeigen sich mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen wie die Aushandlung von Sprachenwahl, sprachliche Ko-Konstruktionen und das Öffnen translingualer Räume.

STICHWÖRTER: Mehrsprachigkeit, Hochschulbildung, Translanguaging, multimodale Interaktionsanalyse, Sprachideologien

ABSTRACT

The article presents findings from a qualitative study of multilingualism from a translingual perspective, based on a corpus of task-oriented group work collected from two datasets at national and international institutions of Higher Education. Going beyond the mere number and proficiency level of known languages the multimodal interaction analysis of the data highlights multilingual competencies such as language negotiation, co-constructions, and the opening of translingual spaces.

KEYWORDS: multilingualism, translanguaging, multimodal interaction analysis, language ideologies



Copyright © 2024. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

EINLEITUNG

An Hochschulen in Europa gilt Mehrsprachigkeit als Schlüsselqualifikation für die Rezeption und Kommunikation von Wissen sowie für die Teilhabe an internationalen Forschungsgemeinschaften. Diversität wird als Bereicherung für die Forschung betrachtet und Mehrsprachigkeit als Potenzial, die eigensprachliche Perspektive zu erweitern.

Allerdings ist über die tatsächlichen Sprachenkenntnisse der Hochschulmitglieder und darüber, wie individuelle Mehrsprachigkeit im hochschulischen Alltag relevant wird, kaum etwas bekannt (vgl. Gogolin *et al.* 2017: 3–4). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit tritt in Bildungseinrichtungen traditionell hinter institutionelle Sprachregelungen zurück, die an Hochschulen u. a. über die Zulassungsbedingungen erfasst und geregelt sind. An nationalen Hochschulen beinhaltet dies die Landessprache plus Englisch und an internationalen Hochschulen zumeist Englisch. Studien- und forschungsabhängig können weitere als akademisch relevant betrachtete Sprachen hinzukommen. Damit verengt sich der institutionelle Fokus auf Mehrsprachigkeit quantitativ auf ausgewählte Prestigesprachen und qualitativ auf Kompetenzbeschreibungen entlang einzelsprachlicher Standards.

Diese selektiv wertende Sicht auf Sprache ist durch eine Grundhaltung gekennzeichnet, die Sprachen als einzelne, voneinander abzugrenzende Entitäten versteht, die formallinguistisch entlang nationaler Standards beschrieben werden. Die unreflektierte Übertragung dieses einzelsprachlichen Ausgangspunkts auf Mehrsprachigkeit wird als *monolingual bias* bezeichnet (vgl. De Angelis 2007: 12–15), der zu Verzerrungen des Untersuchungsgegenstands führen kann. Ein auf Vorstellungen homogener Sprachgemeinschaften beruhender abstrakter Standard wird auf Sprechsituationen übertragen, die gerade nicht von sprachlicher Homogenität, sondern von Diversität gekennzeichnet sind. Die Kompetenzen Mehrsprachiger werden entlang des abstrakten Standards eines muttersprachlichen Ideals bemessen, während andere Ressourcen ihres Repertoires ausgeblendet werden. So entstand eine Wahrnehmung und Bewertung mehrsprachiger Phänomene als Defizitbeschreibungen (vgl. García, Wei 2018: 2), etwa in Kategorisierungen wie Interferenzen und Transfer, Abweichungen, *code-switching* und *code-mixing*. Auch wenn die derart kategorisierten Phänomene mittlerweile in ihrer sozialen Situierung und interaktionalen Funktionalität differenzierter betrachtet werden, liegt den Beschreibungen weiterhin das Identifizieren und Zuordnen von Einzelsprachen zugrunde. In Verbindung mit der selektiv-wertenden Sicht auf Sprache wird dies als *monolingualer Habitus* europäischer Prägung bezeichnet (vgl. Gogolin 2010: 534 ff.).

Ansätze der neueren soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung wie die translinguale Theoriebildung gehen demgegenüber von Sprache als sozialem Handeln aus (vgl. Androutsopoulos 2017: 53–56). Ausgangspunkt der Beschreibung sind nicht die identifizierbaren Einzelsprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch und das individuelle sowie das gemeinsam aufgebaute Repertoire der situativ Beteiligten.

In Weiterentwicklung von Gumperz' *linguistic repertoire* (1972: 20), das in Abgrenzung zu strukturalistischen Ansätzen die sprachliche Vielfalt betont, werden sowohl der *multimodal/embodied turn* der Sozialwissenschaften als auch Erkenntnisse der Kognitionsforschung und der Neurowissenschaften (vgl. Wei 2018: 20–21) sowie der Soziologie und der Philosophie in die translinguale Konzeption des Repertoires einbezogen (vgl. García, Wei 2018: 3). Im umfassenden Repertoire werden weder die verschiedenen Einzelsprachen noch sprachliche und andere Ressourcen getrennt voneinander gespeichert, sondern sie sind miteinander vernetzt. So beleuchtet die translinguale Perspektive auch Phänomene, die nicht der einen oder anderen Einzelsprache zuzuordnen sind, sondern in der Zusammenführung von Ressourcen im individuellen wie auch im situativ aufgespannten Repertoire entwickelt werden. Insbesondere mit Bachtins *Heteroglossie* und Bourdieus *Habitus* und *Hexis* werden zudem sprachideologische Orientierungen und individuelle Mehrsprachigkeitserfahrungen im Konzept des Repertoires berücksichtigt (Blackledge, Creese 2017: 250, 253–254). In mehrsprachigen Interaktionen werden die Ressourcen des individuellen Repertoires dynamisch in Bezug auf die Beteiligten und den Kontext abgestimmt und entsprechend der situativen Verfügbarkeit eingesetzt, wodurch zugleich ein gemeinsames Repertoire entfaltet wird.

Zur detaillierten Beschreibung wechselseitig aufeinander und auf den Kontext bezogener Ressourcenkombination bietet die multimodale Interaktionsforschung ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Prägung das geeignete methodische Instrumentarium, mit dem mehrsprachige Phänomene jenseits einzelsprachlicher Zuordnungen in ihrer interaktionalen Relevanz herausgearbeitet werden können. Allerdings sind multimodale Interaktionsanalysen aus translingualer Perspektive bisher noch die Ausnahme und insbesondere im hochschulischen Kontext unterrepräsentiert. Hier setzt das Forschungsprojekt „Studentische Gruppengespräche: Mehrsprachigkeit in Praxis und Diskurs“¹ an. Anhand von detaillierten Sequenzbeschreibungen des authentischen Datenmaterials und anschließenden Kollektionsanalysen werden mehrsprachige Ressourcen, Praktiken und Kompetenzen herausgearbeitet, die über die Einzelfallspezifik hinaus auf Anforderungen und Potentiale von Mehrsprachigkeit im hochschulischen Kontext verweisen.

DATENKORPUS UND ANALYSEVERFAHREN

Der qualitativen Studie liegen insgesamt 15 Aufnahmen (148,32 Min.) aufgabenorientierter Gruppengespräche zugrunde, die in zwei Datensätzen an einer nationalen (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und einer internationalen Hochschule (Europäisches Hochschulinstitut Florenz) in Lehrveranstaltungen zum Thema „Mehr-

¹ Dissertation der Verfasserin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, ab 2025 publiziert.

sprachigkeit: individuell, gesellschaftlich, institutionell“ erhoben wurden. Die Arbeitsgruppen wurden nicht entlang bestimmter Formen von Mehrsprachigkeit – etwa zweit- oder fremdsprachliche Mehrsprachigkeit – zusammengestellt, sondern Ziel der Erhebung war es, alltägliche Lernsituationen aufzuzeichnen, in denen die Studierenden „different dimensions of their personal history, experience and environment“ (Wei 2011: 1223) zusammenbringen.

Die in den Datensätzen vorliegende mehrsprachige Interaktion ist situativ dadurch gekennzeichnet, dass der Gruppenarbeit verschiedensprachige Materialien zugrunde liegen und die Teilnehmer*innen selbst verschiedene Mehrsprachigkeitserfahrungen in die Gruppenarbeit einbringen. Damit werden sowohl die institutionell-veranstaltungsspezifische (Vor-)Strukturierung durch die Vorgabe vornehmlich deutsch- und englischsprachiger Arbeitsmaterialien als auch die individuellen Faktoren der mehrsprachigen Interaktionssituation deutlich, wobei die Veranstaltungsthematik das Relevantsetzen individueller Mehrsprachigkeitserfahrungen zu begünstigen scheint.

Die Erhebungsbeteiligten bringen verschiedene mehrsprachige Erfahrungen mit, die in den Gesprächen relevant gemacht werden: Regio-/Dialekte, familiäre Migrationsgeschichten und persönliche Migrationsbiographien, schulische und universitäre Fremdsprachenkenntnisse, Studierende mit ERASMUS-Erfahrung und internationale Studierende. Insgesamt lassen sich 18 Sprachen und vier Varietäten aus den Daten rekonstruieren, allerdings dominieren in den sprachlichen Realisierungen die institutions- und veranstaltungsspezifischen Sprachen Deutsch und Englisch.

Die Daten wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Hochschulen erhoben, das an der Schnittstelle von soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und multimodaler Interaktionsforschung verortet ist. Die verbalen Handlungen sind auf der Basis von GAT 2 (Selting *et al.* 2009) transkribiert und die multimodale Transkription der non-verbalen Aktivitäten folgt den *Conventions for transcribing multimodality* von Mondada (2019). Aus translingualer Perspektive rücken in den multimodalen Interaktionsanalysen Phänomene ins Erkenntnisinteresse, die in der Beschäftigung mit den Daten als mehrsprachig auffielen, in der traditionell monolingualen Perspektive aber kaum Berücksichtigung finden. Der vorliegende Beitrag präsentiert drei Analysebereiche dieser Studie, in denen mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen jenseits einzelsprachlicher Zuschreibungen im institutionellen Setting Hochschule sichtbar werden.

SPRACHENWAHL

Die Bezeichnung ‚Sprachenwahl‘ basiert auf der Konzeption eines umfassenden, mehrsprachigen und multimodalen Repertoires (vgl. Kusters *et al.* 2017: 221–223). In konkreten Interaktionssituationen wählen die Teilnehmenden aus ihrem indivi-

duellen und dem gemeinsam aufgespannten Repertoire in Bezug auf den Kontext und die Interaktionsbeteiligten die ihnen situativ zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dabei werden Sprachen nicht als isolierte Systeme, sondern in Kombination mit anderen Ressourcen eingesetzt (Wei 2021: 164, 167–168). Zudem beinhaltet der Begriff nicht allein die Realisierung verschiedener Einzelsprachen, sondern kann gemäß der translingualen Perspektive und dem erweiterten Repertoirebegriff auch die sprachliche Verfasstheit des Individuums sowie die damit verbundenen Vorstellungen von Sprachen und Mehrsprachigkeit berücksichtigen (vgl. Androutopoulos 2017: 53–56; Kusters *et al.* 2017: 220–223).

Als Oberbegriff umfasst Sprachenwahl eine Reihe von Phänomenen, die sich aus den Daten heraus als dynamische Realisierung und explizite Thematisierung von Sprachenwahl unterscheiden lassen.

Als dynamische Sprachenwahl werden Phänomene beschrieben, die traditionell als *code-switching* und *code-mixing* behandelt werden. Aus translingualer Perspektive werden diese jedoch nicht in Relation zu einzelsprachlichen Standards fokussiert, um strukturelle oder funktionale Analysen der grammatischen oder interaktionalen Regeln des Wechsels von einer in die andere Sprache durchzuführen (vgl. Wei 2021: 164), sondern in Bezug auf die Interagierenden, das Praxisfeld und die jeweilige Aktivität betrachtet. Dabei zeigt sich ein Zusammenhang der Art und Intensität des Vorkommens dynamischer Sprachenwahl mit sprachideologischen Orientierungen und Kontextfaktoren, die sich u. a. in expliziten Thematisierungen der Sprachenwahl äußern.

Die expliziten Thematisierungen reichen von Hinweisen zur individuellen Sprachenwahl bis hin zu gemeinsamen Aushandlungsprozessen derselben. Im Folgenden werden zwei explizite Aushandlungsprozesse dargestellt, da sie Einblick in die den Gesprächen zugrundeliegenden Orientierungen ermöglichen und Hinweise auf die spezifische Kontextualisierung der Gruppengespräche liefern.

Die interaktionale Relevanz der spezifischen Kontextualisierung zeigt sich bzgl. der Sprachenwahl zunächst darin, dass in Datensatz 1 eine 5:1 Präferenz des Deutschen (5 Gespräche) gegenüber der Erweiterung durch das Englische (1 Gespräch) und in Datensatz 2 mit 4:5 ein Quasi-Gleichgewicht zwischen der institutionellen Hauptarbeitssprache (4 Gespräche) und der veranstaltungsspezifischen Erweiterung durch das Deutsche (5 Gespräche) vorliegt. Die institutionelle Hauptarbeitssprache scheint somit bei Übereinstimmung mit der Umgebungs- und situativen Mehrheitsprache in Form einer L1 eine stärkere Orientierung hervorzurufen als in einem Kontext, in dem dies nicht der Fall ist. Die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch wird in Datensatz 2 zwar in allen Gesprächen als *common ground* genutzt, aber sie steht zur Diskussion, was sich an der expliziten Aushandlung der Sprachenwahl zeigt, die sich in Datensatz 1 nicht findet.

Aus den Daten lassen sich zwei Grundorientierungen der Sprachenwahl ableiten: die institutionell-monolinguale sowie die interpersonal-mehrsprachige Orientierung, die am Verlauf zweier Aushandlungsprozesse veranschaulicht werden.

Institutionell-monolinguale Orientierung	Interpersonal-mehrsprachige Orientierung
<ul style="list-style-type: none"> – Thematisieren der Sprachenwahl durch Entweder-oder-Frage – Aufnehmen der Frage – Relevanzsetzung von Gegenstandsangemessenheit gemäß institutioneller Sprachkonventionen – Aufnahme des Vorschlags mit non-verbale Einschränkungs-signalen – Gegenstandsangemessenheit in Bezug auf die Textsprache (Deutsch) – Explizites Aushandlungsergebnis durch wechselseitige Bestätigung der einzelsprachlichen Festlegung 	<ul style="list-style-type: none"> – Thematisieren der Sprachenwahl durch offene Frage „welche“ – Aufnehmen der Frage – Relevanzsetzung von quantitativen Vorstellungen von Mehrsprachigkeit – Feststellen geteilter Sprachenkenntnisse – Bescheidenheitsbekundungen bzgl. qualitativer Vorstellungen von Mehrsprachigkeit (Kompetenzniveau) – Implizites Aushandlungsergebnis durch wechselseitige Bestätigung des Versuchs, mehrsprachig zu sein

Die beiden Aushandlungsprozesse verweisen auf ein Handlungsmuster, das in der Eröffnung durch eine explizite Frage und im Abschluss durch wechselseitige Bestätigung aller Beteiligten liegt. Die abschließende Bestätigung kennzeichnet die Sprachenwahl als gemeinsamen Einigungsprozess und *interactional achievement*. Die Unterschiede der Aushandlungsprozesse und der darauf folgend realisierten Sprachenwahl sind entlang der eingebrachten sprachlichen Orientierungen nachzuvollziehen.

Die institutionell-monolinguale Orientierung zeigt sich bereits beim Thematisieren der Sprachenwahl in Form einer Entweder-Englisch-oder-Deutsch-Frage. Damit werden die hochschulische Hauptarbeitssprache und die veranstaltungsgemäße Erweiterung als Optionen angeführt und zugleich Erwartungen bzgl. der Orientierung an institutionellen Sprachvorgaben ausgedrückt. Es folgt ein argumentativer Aushandlungsprozess, in dem zunächst ein Verständnis von Gegenstandsangemessenheit geltend gemacht wird, das auf die gemeinsame Bearbeitung eines Fachtexts als Aufgabenaktivität und die akademische Hauptarbeitssprache Englisch als institutionelle Sprachregelung verweist. Dieser Vorschlag wird zwar verbal angenommen, aber mit non-verbale Einschränkungs-signalen versehen, was die Aushandlung als gemeinsamen Einigungsprozess kennzeichnet. Daraufhin wird ein weiteres Verständnis von Gegenstandsangemessenheit eingebracht, mit dem die einsprachige Orientierung um die Sprache des Textes erweitert wird, womit ein Spielraum innerhalb der institutionell-monolingualen Orientierung sichtbar wird. Der Vorschlag, das Gespräch auf Englisch unter Einbezug deutschsprachiger Textreferenzen zu führen, wird von allen Beteiligten durch verbale und non-verbale Bestätigung als explizites Aushandlungsergebnis angenommen, womit die Sprachenwahl nochmals als gemeinsamer Einigungsprozess bestätigt wird.

Die interpersonal-mehrsprachige Orientierung ist ebenfalls schon in der Fragestellung angelegt, indem die Sprachenwahl mit „welche“ als offene Frage thematisiert wird. Es schließt ein Aushandlungsprozess an, der mit dem wechselseitigen Abfragen der individuellen Sprachenkenntnisse beginnt und auf quantitative Vorstel-

lungen von Mehrsprachigkeit verweist. Damit gehen eine kommunikative Zuwendung und das Erarbeiten von Wissen über den/die Gesprächspartner*in und über (mehr-)sprachliche Gemeinsamkeiten einher. Zudem beinhaltet der auf Deutsch geführte Aushandlungsprozess das Ausloten der individuellen Deutschkenntnisse in Bezug auf den/die Gesprächspartner*in und das Ermitteln einer ausgewogenen LX-Konstellation. Auf den quantitativen Abgleich der individuell und gemeinsam verfügbaren Sprachen folgen wechselseitige Bescheidenheitsbekundungen, die auf qualitative Vorstellungen von Mehrsprachigkeit entlang einzelsprachlicher Standards verweisen. Daran anschließend wird der Aushandlungsprozess mit der Feststellung, zu versuchen mehrsprachig zu sein, abgeschlossen. Das wechselseitig bestätigte Aushandlungsergebnis ist somit weder einsprachig noch an Vorstellungen von Institutions- oder Gegenstandsangemessenheit orientiert, sondern an der individuellen Mehrsprachigkeit der Interagierenden.

In den beiden beispielhaft angeführten Aushandlungsprozessen wird eine gemeinsame sprachliche Orientierung angestrebt, die zu den Ordnungsprinzipien geteilter sozialer Wirklichkeit gehört und insbesondere in institutionellen Kontexten zumeist als „known, used and taken for granted“ (Garfinkel 1967: vii) vorausgesetzt wird. Die explizite Thematisierung der Sprachenwahl auf der Metaebene durchbricht die stillschweigend vorausgesetzte Selbstverständlichkeit und öffnet zumindest temporär Spielräume, die je nach ausgehandelter sprachlicher Orientierung stark variieren können.

Damit kann das Thematisieren der Sprachenwahl selbst bereits als Kompetenz beschrieben werden, die im Aufdecken von Ethnoregeln und Öffnen von Spielräumen besteht. Wird die Sprachenwahl nicht als kontextuell selbstverständlich behandelt, sondern explizit thematisiert, ist das Herstellen einer sprachlichen Ko-Orientierung erforderlich, was durch den Rückgriff auf bestehende institutionelle Konventionen oder durch die Ko-Konstruktion einer gesprächs- oder gruppenspezifischen Orientierung erfolgen kann. In beiden Fällen ist das Einbringen, Aufnehmen und Abstimmen der Orientierungen als Kompetenz zu beschreiben, die zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft beinhaltet, die eigene Ressourcenwahl auf die gemeinsam ausgehandelte Orientierung abzustimmen.

Im Falle des Rückgriffs auf kontextuelle Orientierungen wie die institutionell-monolinguale ist zudem das Identifizieren von Konventionen als mehrsprachige Kompetenz zu beschreiben, um diese dann thematisieren und umsetzen zu können. Damit zeigt sich die „gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen“, was „mit der (wirklichen oder scheinbaren) Fähigkeit zusammenhängt, die dem Bildungswesen spezifische Sprache zu beherrschen“ (Bourdieu, Passeron 2008: 235–236). Im Aushandlungsbeispiel der institutionell-monolingualen Orientierung werden zum einen einsprachige Vorgaben als Kriterium identifiziert (die Anpassung erfolgt durch die situative Klärung), und zum anderen sprachliche Komplexitätsanforderungen von Fachtexten (die Anpassung erfolgt durch die Wahl der institutionellen Hauptarbeitssprache unter Einbezug der Textsprache).

Im Falle der Ko-Konstruktion einer interpersonal-mehrsprachigen Orientierung werden Kompetenzen erforderlich, die in der kommunikativen Zuwendung und im gemeinsamen Aufbau eines *common ground* bestehen. Damit werden das Reduzieren von Vorannahmen, das Erarbeiten von Wissen übereinander und das schrittweise Konstruieren einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung als Kompetenzen mehrsprachiger Interaktion beschreibbar. Zudem zeigt sich im Aushandlungsbeispiel der interpersonal-mehrsprachigen Orientierung, dass die in Verbindung mit den Bescheidenheitsbekundungen ausgedrückten qualitativen Kompetenzvorstellungen entlang abstrakter einzelsprachlicher Standards in der konkreten Interaktion zurückgestellt werden, was mit einem erhöhten Vorkommen dynamischer Sprachenwahl einhergeht.

Insgesamt zeigt sich in den zugrundeliegenden Daten, dass unabhängig davon, ob die gemeinsame sprachliche Orientierung explizit ausgehandelt oder selbstverständlich zugrundegelegt wird, Gespräche, die unter der institutionell-monolingualen Orientierung geführt werden, einen eher restriktiven Umgang mit dynamischer Sprachenwahl aufweisen, der sich als institutions-, gegenstands- oder aufgabenkonform beschreiben lässt. Hingegen weisen die Gespräche oder Gesprächssequenzen, die entlang der als interpersonal-mehrsprachig beschriebenen Orientierung geführt werden, ein höheres Aufkommen von dynamischer Sprachenwahl auf, bspw. zur Verständnissicherung, zur Interaktionsfortsetzung oder zum Ausdruck von Emotion im Sinne des Spracherlebens (Busch 2021: 15 ff.).

SPRACHLICHE KO-KONSTRUKTIONEN

Als *Ko-Konstruktion* werden verschiedene „Formen der interaktiven Herstellung einer Handlung“ bezeichnet (Dausendschön-Gay *et al.* 2015: 28–29), bspw. die gemeinsame Vervollständigung einer Erzählung, die „Bearbeitung einer lexikalischen Lücke“ oder von „Segment[en] mit Äußerungsformat“ (*ibidem*: 23) bis hin zur Erarbeitung der sprachlichen Mittel selbst (vgl. *ibidem*: 31–32). Wenn im Folgenden von sprachlichen Ko-Konstruktionen die Rede ist, bezieht sich dies auf Verfahren der gemeinsamen Wortfindung, ohne dabei das Vorhandensein einer lexikalischen Lücke vorauszusetzen, sondern um sie in Bezug zum integrativen Repertoire und zu mehrsprachigen Praktiken zu beschreiben.

Die sprachlichen Ko-Konstruktionen der beiden untersuchten Datensätze weisen Gemeinsamkeiten in Einleitung und Abschluss auf, aber deutliche Unterschiede in den Zwischenschritten, je nachdem, ob in den Gesprächen wie in Datensatz 1 eine Konstellation von L1- und LX-Sprecher*innen vorliegt, oder ob wie in Datensatz 2 alle Beteiligten LX-Sprecher*innen der gewählten Hauptgesprächssprache sind. Der Aufbau der Ko-Konstruktionen lässt einige Grundelemente und eine bestimmte Abfolge innerhalb der jeweiligen Konstellation sichtbar werden:

L1- und LX-Konstellation	LX-Konstellation
<ul style="list-style-type: none"> – Verbale und non-verbale Verzögerungselemente durch LX-Sprecherinnen – Wahrnehmung der Verzögerungen als Unterstützungssignale seitens der L1-Sprecherinnen – Mit Verzögerungselementen überlappende Formulierung des antizipierten Elements durch L1-Sprecherinnen – Aufnahme des Elements durch die LX-Sprecherin und wechselseitige Bestätigung 	<ul style="list-style-type: none"> – Einleitung durch verbale und non-verbale Verzögerungselemente – Explizite, klar erkennbare Anfrage seitens der sprechenden Person – Vorschlag mit Einschränkungssignalen seitens der ko-konstruierenden LX-Sprecher*innen – prüfende Aufnahme des Elements und wechselseitige Bestätigung

Die Identifikation der Gesprächsbeteiligten in der L1- und LX-Konstellation erfolgt durch diese selbst, denn es zeigt sich eine personenbezogene Verteilung der sprachlichen Ko-Konstruktionen in Korrelation mit morphosyntaktischen Abweichungen, die auf die Wahrnehmung des Gegenübers als L1- oder LX-Sprecher*in entlang eines abstrakten muttersprachlichen Ideals hindeutet. Die interaktionale Relevanz dieser Identifikation äußert sich darin, dass verbale und non-verbale Verzögerungssignale bei Sprecher*innen, die innerhalb ihrer Phrasierungseinheiten keine morphosyntaktischen Abweichungen produzieren, als Signal zur Zeitgewinnung behandelt werden, während sie bei Redebeiträgen der so identifizierten LX-Sprecherinnen als Unterstützungssignal behandelt werden und zu sprachlichen Ko-Konstruktionen führen. Auffällig ist darüber hinaus, dass die sprachlichen Ko-Konstruktionen mit den verbalen und non-verbalen Verzögerungselementen überlappend eingesetzt, also früh antizipiert werden. Die sprachlichen Ko-Konstruktionen werden von den LX-Sprecherinnen aufgenommen, wobei sich individuelle Unterschiede zeigen, bspw. durch kritische Überprüfung oder konsequente Übernahme des gebotenen Elements. Trotz des überlappenden und damit möglicherweise unnötigen Einsatzes der sprachlichen Ko-Konstruktionen und trotz der individuellen Unterschiede in der Aufnahme, werden diese stets durch wechselseitige Bestätigung abgeschlossen, was auf die kooperative Wahrnehmung derselben verweist.

In der LX-Konstellation lässt sich hingegen weder eine Korrelation von morphosyntaktischen Abweichungen und sprachlichen Ko-Konstruktionen noch eine personenbezogene Verteilung derselben feststellen. Standardsprachliche Abweichungen sind breit über die Gesprächsbeteiligten verteilt, und v. a. der deutschsprachige Redefluss wird häufig durch den Einsatz nicht-deutschsprachiger und/oder idiomatischer Ausdrücke fließend ergänzt, ohne dass ko-konstruktionsinitiiierende Verzögerungen entstehen. In der LX-Konstellation werden auftretende Verzögerungssignale als Signale zur Zeitgewinnung behandelt und sprachliche Ko-Konstruktionen werden ausschließlich auf explizite Anfrage der aktuell sprechenden Person geliefert. Zudem wird die sprachliche Ko-Konstruktion durch die beteiligten LX-Sprecher*innen mit verbalen und non-verbalen Unsicherheitssignalen oder Einschränkungssignalen

markiert. Die gelieferten Vorschläge werden kritisch überprüft und die sprachliche Ko-Konstruktion wird durch wechselseitige Bestätigung abgeschlossen.

Die mit den beiden Abfolgen verbundenen mehrsprachigen Praktiken verteilen sich auf alle Gesprächsbeteiligten, allerdings werden entlang der beschriebenen Konstellationen unterschiedliche Kompetenzanforderungen deutlich.

Als Gemeinsamkeit lässt sich zunächst die Kompetenz der LX-Sprecher*innen festhalten, die sprachliche Ko-Konstruktion in ihren Redebeitrag zu integrieren und sich nicht von sprachlichen Abweichungen oder Unsicherheiten abhalten zu lassen. Dies ist nicht selbstverständlich, denn nicht selten gilt: „Students who are linguistically and culturally different remain silent“ (García, Wei 2018: 4). Damit zeigt sich die Kompetenz, die vorhandenen Ressourcen des eigenen Repertoires soweit möglich einzusetzen und zugleich soweit nötig das gemeinsam aufgespannte Repertoire durch die Erwartung und Inanspruchnahme wechselseitig ko-operativen Verhaltens zu aktivieren.

In der L1- und LX-Konstellation beinhalten die sprachlichen Ko-Konstruktionen darüber hinaus Kompetenzen im Umgang mit Fremdpositionierungen, denn durch den überlappenden Einsatz ohne Unterstützungsanfrage und über die einseitige Verteilung in Korrelation mit morphosyntaktischen Abweichungen werden die LX-Sprecher*innen seitens der L1-Sprecher*innen entlang des sprachlichen Kapitals einer L1 positioniert. Ob die Behandlung der Verzögerungen als Unterstützungssignal in jedem Fall im Sinn der Sprecher*innen antizipiert wurde, oder ob Signale zur Zeitgewinnung als Unterstützungssignale aufgefasst wurden, wird am Interaktionsverlauf nicht sichtbar. Einerseits deuten insbesondere die Überlappungen darauf hin, dass die Unterstützungshandlung früh antizipiert wird und die Ko-Konstruktion schon beim verzögernden Verbalisieren, also möglicherweise zu früh oder unnötigerweise, einsetzt. Andererseits verweisen aber die abschließenden Bestätigungen der Ko-Konstruktionen auf die wechselseitig ko-operative Wahrnehmung derselben.

Die als L1-Sprecherinnen wahrgenommenen Teilnehmenden tragen dadurch, dass sie standardsprachliche Abweichungen nicht lokal durch Korrekturen relevant machen, aber ihre Bereitschaft zur Unterstützung durch sprachliche Ko-Konstruktionen erhöhen, zum gemeinsam aufgespannten Repertoire bei. Die Unterscheidung zwischen standardsprachlichem Korrigieren und sprachlichen Ko-Konstruktionen im aufgabenorientierten *Peer*-Gespräch lässt sich als Kompetenz zur Aufrechterhaltung des Interaktionsflusses und der Partizipation beschreiben. Dabei erscheint die Antizipation, wann Unterstützung angemessen ist und wann sie den Interaktionsverlauf stören oder das Gegenüber bevormunden würde, zentral.

Während sich in der L1- und LX-Konstellation eine Orientierung am Kapital einer L1 zeigt, wird in der LX-Konstellation ein *common ground* der individuellen Mehrsprachigkeit etabliert. Durch explizite Anfrage und eingeschränkten Vorschlag positionieren sich alle Teilnehmenden als Nicht-Expert*innen und es gibt keine festen Rollenzuschreibungen bei den sprachlichen Ko-Konstruktionen. Darüber hinaus unterscheiden sich die Konstellationen dadurch, dass in der L1- und

LX-Konstellation sprachliche Ko-Konstruktionen zur Interaktionsfortsetzung auf der inhaltlichen Ebene eingesetzt werden. Hingegen wird durch die explizite Anforderung der Ko-Konstruktion in der LX-Konstellation das Gespräch von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene verlagert, auf der die Ressource selbst thematisiert, Lösungen gesucht und Unsicherheiten geteilt werden können. Dies zeigt sich sowohl im Wunsch der anfragenden Person, den spezifischen Ausdruck zu finden, als auch in der Unterstützung, wozu das eigene Repertoire aktiviert und geteilt wird, und schließlich in der Unsicherheitsmarkierung der Vorschläge, die mit der Positionierung als mehrsprachig zusammenhängt. Jenseits einzelsprachlicher Maßstäbe zeigt sich dabei eine Reihe von mehrsprachigen Kompetenzen: die Fähigkeit, einzelsprachliche Kenntnisse nicht zum Sprechhindernis werden zu lassen, indem explizite Unterstützungsanforderungen gestellt werden; die flexible Aktivierung des eigenen Repertoires in Bezug auf das gemeinsam aufgespannte Repertoire; die Bereitschaft, sich trotz Unsicherheit an der Lösung zu beteiligen; die damit verbundene Einschränkungsmarkierung der Vorschläge, wodurch auch falsche Antworten bei der sprachlichen Ko-Konstruktion zielführend sein können, da sie Unterstützungsbereitschaft signalisieren und die gemeinsame Lösungsarbeit betonen.

ÖFFNEN TRANSLINGUALER RÄUME

Der „translanguaging space“ wird als sozialer Raum beschrieben, in dem Mehrsprachige „different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance“ bringen (Wei 2011: 1223). Das translinguale Verständnis von Mehrsprachigkeit als sozialem Handeln beinhaltet neben der sprachlichen weitere Dimensionen, wie die „socio-historical“ und die „cultural dimension“ (*ibidem*: 1223), so dass „multilingual practices“ nicht auf sprachliche Realisierungen verschiedener Einzelsprachen, wie etwa beim *code-switching* oder *code-mixing*, begrenzt sind. Als weitere Dimensionen werden „criticality“, wobei die Fähigkeit zur Reflektion und Reduktion von Vorannahmen eine wichtige Rolle spielt, wie auch „creativity“ genannt, was die Fähigkeit, Gewohntes/Tradiertes und Anderes/Neues zusammenzubringen, erfordert (*ibidem*: 1223).

Während verbale Realisierungen weitestgehend auf die institutions- und veranstaltungsgemäßen Sprachen Deutsch und Englisch beschränkt bleiben, können die Teilnehmenden individuelle Mehrsprachigkeit durch das Öffnen translingualer Räume auf der inhaltlichen Metaebene einbringen. Dabei zeigt sich ein Muster mit Konstanten und Variablen.

Konstanten	Variablen
<ul style="list-style-type: none"> – Ko-Orientierung – Legitimation/Begründung – Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie? (Klusionsmarker, explizite und implizite Thematisierungen u. a.) – Was? (mehrsprachiges Erfahrungswissen, sprachliche Grundannahmen u. a.)

Als Konstante des Musters erweist sich das Einbringen der individuellen mehrsprachigen Erfahrung unter gleichzeitiger Wahrung der Ko-Orientierung zur Gruppenarbeit, die verbal und/oder non-verbal angezeigt werden kann. Das erkennbare Aufrechterhalten der Ko-Orientierung zur Arbeitsaufgabe, bspw. durch deiktische Gesten zum Text oder verbale Textreferenzen, ist in allen Beispielen eine integrale Komponente der Einleitung.

Durch die situativ abgestimmte Ressourcenkombination erfährt das Einbringen der individuellen Mehrsprachigkeit je nach Kontext Legitimation bzw. Begründung. In den aufgabenorientierten Gruppengesprächen wird der Text als inhaltlicher Anknüpfungspunkt wie auch als materielles Objekt der gemeinsamen Arbeitsaufgabe zur Ressource, mit der das Wahre institutioneller Konventionen angezeigt und zugleich Raum für individuelle Mehrsprachigkeitserfahrungen geschaffen wird. In diesem als legitim markierten Raum kann die individuelle Mehrsprachigkeit eingebracht und als Ressource genutzt werden. Dadurch wird sie für die Gesprächsbeteiligten zunächst einmal wahrnehmbar und als potentielle Ressource für alle zugänglich.

Dieses Sichtbar- und Zugänglich-Machen verweist auf das dritte konstitutive Moment beim Öffnen translingualer Räume, die Inklusion der Gesprächsbeteiligten. Die Inklusionsdynamik translingualer Räume kann sich je nach Kontext und Gesprächsbeteiligten deutlich unterscheiden, so dass der Einbezug aller Gesprächsbeteiligten nicht selbstverständlich ist. Dass die translingualen Räume der zugrundeliegenden Daten alle Beteiligten inkludieren, ergibt sich aus der als Konstante herausgearbeiteten Wahrung des Aufgabenbezugs beim Einbringen der individuellen Mehrsprachigkeit, denn der Aufgabenbezug verbindet alle Gesprächsbeteiligten auf der Mikroebene der studentischen Gruppenarbeit. Zudem gewährleistet der Aufgabenbezug die Wahrung der Konventionen hinsichtlich der institutionellen Meso- und Makroebene, an denen sich die Gesprächsbeteiligten ebenfalls orientieren. Damit wird nicht nur ein individueller Raum für die Mehrsprachigkeit der einbringenden Person geschaffen, sondern es wird ein translingualer Raum soziolinguistischer Reflektion für alle Gesprächsbeteiligten geöffnet. Für den hochschulischen Kontext ist dies im Hinblick auf die Frage nach der „Bedeutung von Mehrsprachigkeit“ für „die Existenz verschiedener Modelle des Denkens und des Austauschs darüber“ (Gogolin *et al.* 2017: 4) relevant.

Als Kompetenz ist hinsichtlich des Öffnens translingualer Räume zunächst ganz grundsätzlich das Nutzen der individuellen Mehrsprachigkeitserfahrungen als Ressourcen im Umgang mit der Arbeitsgrundlage zu beschreiben. Sodann wird diese

Kompetenz dahingehend erweitert, dass diese Ressourcen für die Interaktionsbeteiligten sichtbar gemacht werden. Damit dieses Sichtbarmachen zum Öffnen translingualer Räume führt, bedarf es weiterer Kompetenzen, die in der Realisierung der festgestellten Konstante von Ko-Orientierung, Legitimation und Inklusion liegen. So wird ein sozialer Raum geschaffen, in dem individuelle Mehrsprachigkeitserfahrungen eingebracht und weitere mehrsprachige Kompetenzen wie sprachlich-kulturelle Sensibilität, Kreativität, kritische Reflektion soziolinguistischer Vorstellungen gemeinsam weiterentwickelt werden können (vgl. García, Wei 2018: 5). In diesem Zusammenhang können auch Praktiken wie das *Scaffolding* und die Reduktion von Vorannahmen als Kompetenzen in mehrsprachiger Interaktion erfasst werden.

AUSBLICK

Mit den drei vorgestellten Analysebereichen ‚Sprachenwahl‘, ‚sprachliche Konstruktionen‘ und ‚Öffnen translingualer Räume‘ kann zunächst die Frage, ob „Mehrsprachigkeit als Potenzial überhaupt in der Institution in nennenswertem Maße existiert“ (Gogolin *et al.* 2017: 98), positiv beantwortet werden, auch wenn sich bestätigt, dass die hochschulischen Sprachkonventionen zum restriktiven Umgang mit Sprachenwahl beitragen und einzelsprachliche Realisierungen weitestgehend auf die institutions- und veranstaltungskonformen Sprachen Deutsch und Englisch beschränkt bleiben. Jenseits der Realisierung von Einzelsprachen verweisen die multimodalen Interaktionsanalysen aus translingualer Perspektive auf mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen, die aus monolingualer Perspektive kaum wahrgenommen werden, aber durchaus zur Bereicherung durch Diversität an Hochschulen beitragen. Dazu gehören das Aushandeln von Sprachenwahl, das Offenlegen von Ethnomethoden wie der sprachlichen Grundorientierung, der Umgang mit Positionierungen, der Aufbau eines gemeinsamen *common grounds*, das Öffnen translingualer Räume sowie das mit Sprachenkenntnissen und Mehrsprachigkeitserfahrungen verbundene Wissen. Über die Einzelfallbetrachtung hinaus verweisen die Analysen zudem auf kontext- und konstellationsspezifische Handlungsmuster sowie auf einen Zusammenhang von Ressourcenwahl und sprachlichen Orientierungen, die – wie auch die herausgearbeiteten Praktiken und Kompetenzen – weiterer Untersuchungen bedürfen, um zu einem besseren Verständnis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im hochschulischen Lern-, Lehr- und Forschungsalltag zu gelangen und die Potentiale individueller Mehrsprachigkeit einzubinden.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDROUTSOPOULOS J. (2017): *Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation*, „Der Deutschunterricht“, 4: 53–63.
- BLACKLEDGE A., CREESE A. (2017): *Translanguaging and the body*, „International Journal of Multilingualism“, 3/14: 250–268.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (2008): *Bildungsprivileg und Bildungschancen*, in: BAUMGART F.-J. (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn: 232–244.
- BUSCH B. (2021): *Mehrsprachigkeit*, facultas, Wien.
- DAUSENSCHÖN-GAY U., GÜLICH E., KRAFFT U. (2015): *Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion*, in: ID., *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, transkript, Bielefeld: 21–36.
- DE ANGELIS G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- EICHINGER L. M. (2017): *Deutsch als Wissenschaftssprache*, in: MORALDO S. M. (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 120)*. Peter Lang, Frankfurt: 43–69.
- GARCÍA O., WEI L. (2018): *Translanguaging*, CHAPPELLE C.A. (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Online: <<https://ofeliagarciaotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf>> [zuletzt abgerufen: 10.07.2024].
- GARFINKEL H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press, New Jersey.
- GOGOLIN I. (2010): *Stichwort Mehrsprachigkeit*. „ZfE“, 13: 529–547.
- GOGOLIN I., ANDROUTSOPOULOS J., BÜHRIG K., GIANNOUTSOU M., LENGYEL D., MAGGU J., MÖSKO M., MUELLER J. T., OETER S., SCHMITT C., SCHROEDLER T., SCHULZ H., SIEMUND P. (Hrsg.). (2017): *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität*. Projektbericht. Universität Hamburg, Hamburg. Online: <DOI: 10.25656/01:14046> [zuletzt abgerufen: 10.07.2024].
- GUMPERZ J. J. (1972): *Introduction*, in: GUMPERZ J. J., HYMES D. (Hrsg.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Holt, Rinehard&Winston, New York: 1–25.
- KUSTERS A., SPOTTI M., SWANWICK R., TAPIO E. (2017): *Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires*, „International Journal of Multilingualism“, 3/14: 219–232.
- MONDADA L. (2019): *Conventions for transcribing multimodality*. Online: <<https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>> [zuletzt abgerufen: 23.02.2020].
- PAPE H.-C. (2021): *It's not enough simply to say, it is as it is!*, „Humboldt Kosmos“, 112: 21–23.
- SELTING M., AUER P., BARTH-WEINGARTEN D., BERGMANN J., BERGMANN P., BIRKNER K., COUPER-KUHLEN E., DEPPERMAN A., GILLES P., GÜNTNER S., HARTUNG M., KERN F., MERTZLUFFT C., MEYER C., MOREK M., OBERZAUCHER F., PETERS J., QUASTHOFF U., SCHÜTTE W., STUKENBROCK A., UHLMANN S. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, „Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“, Ausgabe 10: 353–402. Online: <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> [zuletzt abgerufen: 10.07.2024].
- WEI L. (2011): *Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*, „Journal of Pragmatics“, 5/43: 1222–1235.
- WEI L. (2018): *Translanguaging as a Practical Theory of Language*, „Applied Linguistics“, 1/39: 9–30. Online: <DOI: 10.1093/applin/amx039> [zuletzt abgerufen: 10.07.2024].
- WEI L. (2021): *Translanguaging. Key concepts in applied linguistics/Conceptos clave de la lingüística aplicada*, „ELIA“ 21: 163–177. Online: <DOI: 10.12795/elia.2021.i21.06> [zuletzt abgerufen: 10.07.2024].